Forray R. Katalin–
Hegedűs T. András

Cigány gyermekek szocializációja

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András

CIGÁNY GYERMEKEK SZOCIALIZÁCIÓJA

Család és iskola

Aula, 1998

Lektorálta: *Buda Béla*
Daróczi Ágnes
Sárközi Ildikó

ISBN 963 9078 70 0

Aula Kiadó Kft.
Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem
Felelős kiadó: Palánkai Tibor rektor és Koncsár Zoltán igazgató
Olvasószerkesztő: Dimák Márta
Fedélterv: Sipos Attila
Műszaki szerkesztő: Stadler Andrea

Nyomdai munkák: Jász Nyomda és Kiadó Kft.
Felelős vezető: Jász József ügyvezető

TARTALOM

EGY INTERKULTURÁLIS KÍSÉRLET

AZ EGYÜTTÉLÉS REJTETT SZABÁLYAI

AZ ISKOLA ÉS A CIGÁNY LÁNYOK EMANCIPÁLÓDÁSA

„Én úgy gondolom, hogy Magyarországnak szüksége van mindenkire. És én szeretnék gyerekeket, ezért is nem vész ki az én cigány fajom."

(Hatodik osztályos kislány)

ELŐSZÓ

A rendszerváltás óta eltelt közel egy évtizedben elméleti koncepciók születtek és gyakorlati lépések történtek a cigány gyermekek és fiatalok iskolázásának támogatására. Közismert és mindennapos fordulattá vált a „másság", az „eltérő családi szocializáció", a multikulturalizmus, az oktatáspolitikában és a pedagógusok szótárában polgárjogot nyert az interkulturális nevelés, oktatás.

Még fontosabb, hogy a pedagógusnak, szociális munkásnak, szociálpolitikusnak, szociálpedagógusnak készülő hallgatók egyre több főiskolán és egyetemen vesznek részt a cigányságot ismertető kurzusokon és speciálkollégiumokon, akkreditálás alatt vannak az első főiskolai és egyetemi szakok, amelyek a cigányságismeretet tűzik ki célul, sőt több doktorképzésbe is bekerült a cigányság tudományos megismerése. A pedagógusok továbbképzésében is helyet kapott ez a témakör. Úgy gondoljuk, küszöbön áll az a fordulat, amelyre sokáig vártunk: a cigány gyermek, fiatal az iskolában és más társadalmi szervezetekben nem egy ismeretlen világ titokzatos, idegen tagja lesz, hanem egy némely tekintetben sokaktól eltérő, de alapjában megismerhető, pedagógiailag megközelíthető fiatal ember. Az új tematikához azonban – saját tapasztalataink szerint is – nincsen elég jegyzet, tankönyv.

A szociológiai, néprajzi, történeti, oktatáspolitikai kutatások és elemzések nem érintik, illetve legfeljebb mint közismert tényre hivatkoznak a szocializáció kérdéskörére. (Nem ritkán találkozunk saját korábbi tanulmányainkból származó, „közkinccsé" vált gondolatmenetekkel is.) Ugyanígy a pedagógiai szakirodalomban magától értetődően használják a multikulturális/interkulturális nevelés fogalmait, kevés azonban a szisztematikus áttekintés, kiváltképpen a cigányság oktatásával kapcsolatban.

Az *Aula Kiadó* ezt a hiányt kívánta pótolni, amikor vállalkozott arra, hogy kis példányszámban megjelent, és ma már gyakorlatilag hozzáférhetetlen régebbi és néhány újabb tanulmányunkat egy kötetben megjelenteti.

Az öröm és megtiszteltetés mellett ez a lehetőség nagy problémát is jelentett számunkra. Mennyire aktuálisak ma közel évtizede írott tanulmányok, mennyire lehet és kell átdolgozni, napjainkhoz hozzászerkeszteni. Végül úgy döntöttünk, hogy a három régebbi írásunkon inkább csak stiláris átdolgozást hajtunk végre. Az empirikus adatokat nem lehet „felfrissíteni", viszont az a szakirodalmi apparátus, amelyet felhasználtunk, és a szakirodalom alapján

elvégzett elemzések mind az ismeretanyagot tekintve, mind módszertanilag ma is hasznosíthatók a felsőfokú oktatásban. A kötetbe szerkesztett egyik újabb tanulmány a multikulturális/interkulturális nevelés frissebb szakirodalmát tekinti át, a másik pedig tanulmányaink egyik fontos mondanivalóját, a lányok és fiúk eltérő családi nevelését és karrier-esélyeit gondolja tovább.

„A cigány etnikum újjászületőben" című tanulmány (első megjelenés: Közoktatási Kutatások, Akadémiai, 1990) címe elég jól tükrözi a fő gondolatot. A világszerte megfigyelhető etnikai reneszánsz irodalmát áttekintve azt állapítja meg, hogy ez a folyamat a magyarországi cigányság körében is érzékelhetővé vált. Az elmúlt évtizedben még korántsem számított evidenciának, hogy a cigány gyermek az iskolában nem csupán „hátrányos helyzetű" vagy „halmozottan hátrányos helyzetű", hanem etnikumának tagja is, ilyen minőségében is figyelmet, törődést és tiszteletet igényel. A gyerekekkel, családokkal és pedagógusokkal készült kérdőívek többváltozós statisztikai elemzésével arra kerestünk választ, milyen családi és iskolai tényezők befolyásolják az iskolai sikerességet. A családi háttértényezők között a könyvek birtoklását, az iskolai tényezők között pedig a legalább egy tanárhoz való érzelmi kötődést találtuk a legerősebb változónak. Vizsgáltuk a családoknak az óvodához, az iskolához való viszonyát, igényeit, valamint a tanárok vélekedését cigány tanítványaikról és családjaikról, hogyan látják a fiúk és a lányok közötti különbségeket. Következtetésünk az volt, hogy a cigányság családi, otthoni, mindennapi kultúrájának az iskolába való bevonása, a multikulturális nevelés megvalósítása elengedhetetlen (bár természetesen nem egyetlen) feltétele az iskolai sikerességnek.

„A multikulturális/interkulturális nevelés újabb értelmezései" című rövidebb tanulmány (*Valóság*, 1997/12.) átdolgozásával készült, és áttekinti e paradigma jelenlegi európai irodalmát. Ma már felismerhetők hiányosságai, sőt veszélyei is (az etnocentrizmus erősödése).

Az „Egy interkulturális kísérlet" (Két tanulmány cigány gyermekekről, Közoktatási kutatások, Akadémiai, 1991) egyfajta akciókutatásról számol be. Egy háromhetes nyári táborozás tapasztalatainak elemzésével mutatja be a szociálökológiai környezet jelentőségét, a csoportképződés folyamatát, az együttlét élményét. Azt vizsgáltuk, hogyan lehet – habár ez esetben nyilván csak időleges eredményt elérve – a sokszorosan diszkriminált, frusztrált és agresszióra hajlamos gyerekek és fiatalok csoportját megtanítani önmaguk cigány és magyar identitásának öntudatos vállalására, a közintézmények egyenrangú használatára, hogyan lehet a tanulásnak értelmet és örömöt adni. Leírtuk egyebek mellett megfigyeléseinket a gyerekek fizikai és mentális állapotáról, az idővel való gazdálkodásról, a terek használatáról, a sajátos kontaktusok iránti igényeiről.

„Az együttélés rejtett szabályai" című esettanulmányunkat (Két tanulmány cigány gyermekekről, Közoktatási kutatások, Akadémiai, 1991) azért szerkesztettük a kötetbe, mert ezt idézik leggyakrabban, sokszor anélkül, hogy az eredeti hozzáférhető lenne. Egy budapesti, kereskedéssel foglalkozó lovári csoportot vizsgáltunk zömmel résztvevő megfigyeléssel, amit interjúkkal egészítettünk ki. Alapkérdésünk az volt, hogy e jómódú, rendezett életű családok gyermekei miért bukdácsolnak az iskolában. Választ elsősorban a családi nevelésben találtunk, illetve abban, hogy a családok az iskolának korlátozott szerepet szánnak, korlátozott funkciót tulajdonítanak. Lányaikat és fiaikat a családi életre készítik fel, természetesen más és más nevelési módszerekkel. Az iskola, a pedagógusok idegenül és tehetetlenül, néha ellenségesen szemlélik a számukra ismeretlen szabályok szerint viselkedő fiatalokat és családjaikat. Elemzésünk kiterjed a kisgyermekek nevelésére, illetve az anyanyelv (lovári) és a magyar nyelv tanulásának és használatának technikáira is.

Mivel rendkívül karakterisztikusnak és fontosnak láttuk a cigány lányok és fiúk nevelésében és iskolai magatartásában – többek között a tanári megítélésben – mutatkozó különbségeket, „Az iskola és a cigány lányok emancipálódása" című (*Educatio*, 1996/3.) esszé jellegű írásunkban ezt a kérdést próbáltuk végiggondolni. Úgy gondoljuk, hogy a modern cigány identitás kialakulásának próbaköve és eredménye is az lehet, ha a nőknek a család lehetővé teszi személyiségük szabad(abb) kifejlesztését.

A meglehetősen bőséges irodalomjegyzék a feldolgozott témák hazai és nemzetközi szakirodalmát adja meg.

Abban reménykedünk, hogy a könyvet fel tudják majd használni azokban a képzésekben, ahol a cigány gyermekek és fiatalok családi és iskolai szocializációjáról kívánnak többet megtudni a hallgatók és oktatók. Bízunk abban is, hogy tanulmányaink majd újabb kutatásokhoz ébresztenek kedvet, és egyre többet tudunk meg önmagunkról és cigány–magyar polgártársainkról.

Budapest, 1998

Forray R. Katalin
Hegedűs T. András

A CIGÁNY ETNIKUM ÚJJÁSZÜLETŐBEN

BEVEZETÉS

Iskolai beilleszkedés és etnicitás

Kutatásunkban hol közvetlenül, hol áttételesen két dolgot vizsgálunk, amelyek szerintünk szorosan összefüggenek. Cigány gyermekek iskolai beilleszkedésének folyamatát, konfliktusait és kompromisszumait elemezzük, amit már hipotézisünk megfogalmazása során, előtanulmányaink alapján elszakíthatatlannak láttuk az etnikai identitás kérdésétől. Úgy találjuk – nemzetközi és hazai, s ezen belül saját kutatásaink alapján –, hogy az a megközelítés, amely a cigányságot csak (vagy elsősorban) mint hátrányos helyzetben lévő népcsoportot, gyermekeit mint az iskolai pályafutásban szociokulturális hátrányban lévőket szemléli, nem ad kielégítő választ arra a kérdésre, amely bennünket a témával való korábbi találkozásunk óta foglalkoztat. Miért sikertelenek azok a cigány gyerekek is az iskolában, akik gazdaságilag vagy a társadalom más szféráiban a többségi társadalom mércéjével mérve is sikeresnek mondhatók?

Felfogásunk szerint – és ez a témája könyvünknek – a szociokulturális meghatározottság (nevezzük így azt a kérdéskomplexumot, amely magában foglalja felnőtt családtagok alacsony iskolázottságát, rossz munkaerőpiaci pozícióját, az egyének és családok gazdasági helyzetét stb.) a befolyásoló tényezőknek csak egyik csoportja. Úgy látjuk, hogy a befolyásoló tényezők másik csoportja az etnicitás, azaz a cigányságnak egy közös etnikumba való tartozása. Ha ezt a tényt is tekintetbe vesszük, akkor olyan kérdésre is választ találunk, ami kutatásunk alapját képezi.

Az iskolai sikeresség – ezt minden vonatkozó szociológiai jellegű kutatásból tudjuk – nagy részben magyarázható a családnak a társadalomban való elhelyezkedéséből, a családi miliőből. Kisebbségi etnikumhoz tartozó csoport gyermekeinél a családi kultúra többé-kevésbé része az etnikum kultúrájának is. A gyerek nemcsak a „nagytársadalom" tagjaként, hanem egyúttal saját kisebbségi kultúrájának tagjaként lép be az iskolába. Ennek a körülménynek nézetünk szerint különösen nagy jelentősége van akkor, ha cselekvési programokról, fejlesztő programokról, egyáltalán (oktatás)politikáról gondolkodunk. Ugyanis másfajta cselekvésre van szükség akkor, ha csupán a tanulmányi lemaradás leküzdéséről van szó, és megint másra, ha abból indulunk ki, hogy

a tanulmányi lemaradást tömegméretekben csak akkor vagyunk képesek reálisan megközelíteni, ha egyúttal tekintettel vagyunk az etnikai kultúrára is.

Nem tárgyaljuk azokat a (sokakat foglalkoztató) kérdéseket, amelyek arra irányulnak, „mi a cigány most", a világ mely tájáról ered ez a nép, mennyiben tekinthető egységesnek, kultúrájának sajátosságai milyen történelmi gyökerekre vezethetők vissza. Abból indulunk ki, hogy a cigányság ma Magyarországon (és sok más országban is) létező etnikum, az őket szétszabdaló ellentétek – bármilyen kiáltónak tűnjenek is – etnikumkénti létezését nem vonják kétségbe. Ezzel a kiindulópontunkkal természetesen nem az asszimilációhoz való egyéni jogot kívánjuk megkérdőjelezni, hanem a saját etnikumhoz való tartozás egyéni és kollektív jogát akarjuk hangsúlyozni.

Mivel ilyen megközelítésben szélesebb vizsgálat a magyarországi cigánysággal kapcsolatban (ismereteink szerint más hazai etnikummal kapcsolatban sem) volt, könyvünknek jelentős hányadát teszi ki azoknak az elméleti és empirikus, javarészt külföldi kutatási eredményeknek a bemutatása és értelmezése, amelyek megvilágítják nézőpontunkat, és segítenek abban, hogy tanulmányunk befejezéseképpen javaslatot tegyünk az ilyen problémák kezelésre.

Nem térünk ki sok olyan kérdésre, amelyek tárgyalását ugyan indokoltnak látnánk, de túlságosan szétfeszítenék írásunk kereteit. Így nem törekszünk általános képet adni a magyarországi cigányságról, azokról a rendkívül súlyos gazdasági, társadalmi és iskolai gondokról, amelyek a cigányság nagy részére nehezednek. Abban a reményben tesszük ezt, hogy mások, akik kutatásukban e problémákat vizsgálják, avatottabban teszik meg helyettünk. Tudatában vagyunk annak a veszélynek, hogy – amikor lemondunk e kérdés vizsgálatáról – írásunk esetleg olyan hatást kelthet, hogy a cigányság helyzetét a valóságosnál szebbnek mutatja. Azonban hangsúlyozzuk, nem a cigányság vagy a cigány gyerekek iskolai és családi helyzetét elemezzük.

Nem mutatjuk be teljeskörűen azt a szakirodalmat sem, amelyre a kultúra fogalmának alkalmazása során támaszkodtunk, hanem arra szorítkozunk, hogy a témánkhoz legközvetlenebbül kapcsolódó irodalom egy részét tárgyaljuk. E döntésben az is vezetett bennünket, hogy egy nálunk kevéssé ismert elméleti-kutatási területet mutassunk be. (Ez indokolja, hogy a szakirodalom túlnyomó része nem magyar.) Nem vizsgáljuk a cigányság vagy a hazai cigányság népi, sem pedig magas kultúráját, mivel ilyen kérdések messze vinnének tárgyunktól.

Amit vizsgálunk, az az összefüggés, amelyet cigány gyermekek iskolai adaptációjának egyes elemei – mindenekelőtt teljesítményük és továbbtanulási aspirációik – és a családi és iskolai környezet között találtunk. Ebben az összefüggésben vizsgáljuk az etnikai azonosulás kérdéseit is.

Az etnikai és regionális újjászületés

Az etnikai újjászületési mozgalmak

Plurális társadalom felé törekszünk, a különböző társadalmi csoportok érdekeinek tagolt megjelenítésére, képviseletére. A bizonyos értelemben „nyersnek" nevezhető politikai vitákban viszonylag kevés szó esik a kulturális pluralizmusról. Amennyiben mégis, akkor elsősorban a színesebb és szabadabb magas kultúra megjelenésével, vagy az iskolaalapítás állami monopóliumáról való lemondással azonosítjuk ezt a pluralizmust.

Szerintünk a kulturális pluralizmust ennél sokkal tágabban kell értelmezni. Mindenekelőtt a magyarországi etnikumok, néptöredékek, sőt regionális kultúrák megjelenésére, értékeiknek a helyi társadalmakba és ezeken keresztül az egész magyar társadalomba való beépülésére gondolunk. Ezt nem egyszerűen humanizmus vagy a sokféleség esztétikuma iránti vonzalom alapozza meg. Úgy véljük, elkerülhetetlenül számolnunk kell azzal, hogy társadalmunk nem csupán tagjainak iskolázottsága, munkája, a tulajdonosi minősége mentén óhajt tagolódni, hanem szerepet kapnak azok a kulturális minőségek, amelyeket hajlamosak vagyunk elfeledettnek, nem létezőnek tekinteni. Ha ilyen változások bekövetkeznek, arra reagálnia kell a társadalomnak, létrehozva vagy támogatva ezeknek a kisebbségi kultúráknak az intézményrendszerét. Még azt a hipotézist is megfogalmazhatónak tartjuk, hogy ezek a kultúrák hol szubkultúrák, hol ellenkultúrák – csak azt nem engedhetjük meg magunknak, hogy „a" kultúrát monopolértéknek tekintsük, ezáltal valamiféle spiritualizált magasabb szempontból deviánsnak vagy marginálisnak kezeljük a kisebbségi vagy elit, de mindenképpen etnikai és/vagy regionális folyamatokat.

A népek kohójának elve nemcsak a nagy, színes népességű országokban bizonyult illúziónak, hanem csődöt mondhat a kicsi és e szempontból homogénnek gondolt Magyarországon is. Az esetleg nemzedékeken át vágyott asszimiláció elveszti vonzerejét, felértékelődik a saját, az eredeti, a kisebbségi kultúra – legyen szó bármilyen értelemben is kisebbségről. Az etnikai kisebbségek vonatkozásában a szakirodalom ezeket a folyamatokat *etnikai revitalizáció*nak nevezi.

Bár újjászületésről beszélünk, hangsúlyozzuk annak fontosságát, hogy a kisebbségi csoportok mindig támogatásra szorulnak, nem utolsó sorban kultúrájuk megőrzésében. A kultúrát sokszorozni és diverzifikálni kell.

A német romantika a 19. század elején úgy vélte, hogy a nyelv a nemzeti csoportérzés központi pillére. A nemzetiséget ma is okkal kapcsoljuk azzal össze, hogy azonos nyelvet beszélő emberek (nyelv) csoportja. Azonban ha etnikumról, etnicitásról beszélünk, az összefüggés korántsem ennyire egyértelmű. Az etnicitás az azonosságtudat, az identitás szükséglete egy kisebbségi létben, amely nemzedékek során át fennmarad, miközben tartalma radikálisan változhat. Ebből következik, hogy „kemény" változókkal nem írható le az etnicitás teljessége. Ez azt jelenti, hogy nem föltétlenül kell létezniük közös szociális mintáknak, közös objektív jellemzőknek (nyelv, vallás stb.), elegendő a csoporthoz tartozás tudata. Ezt *Edwards és Chisholm* (1987) találó kifejezéssel „szimbolikus etnicitásnak" nevezik.

Ugyanannak az etnikai csoportnak az emberek egészen különböző okok miatt lehetnek a tagjai. A kritériumok is a történelmi helyzetekkel párhuzamosan változhatnak. Lehet a kritérium a nyelvi azonosság, a vallás, a közös lakóhely vagy egyéb alapvető elem is. Normális esetben a tagok többsége tényleg megfelel az összes kritériumnak, de ez nem szükségszerű ahhoz, hogy etnikumról beszéljünk. *Allardt és mtsai* (1979) szerint etnikai csoport létezésének feltételei az ön-kategorizáció (személyes döntés a csoportba tartozásról), a közös származás tudata, sajátos kulturális vonások (amelyek között egyik legfontosabb a közös nyelv) és a csoporton belül létező, a csoporton belüli és a csoporton kívüli emberekkel való interakciókat csatornázó szociális szervezet megléte.

Fishman (1977) etnikai csoportól akkor beszél, ha jellemző a csoportra a leszármazáshoz kötött lét (*Paternity*), a normákhoz igazodó viselkedés (*Patrimonity*) és a felismerhetősége (*Phenomenology*). *Smolicz* (1984) különbséget tesz „megosztó" kulturális faktorok (pl. vallás, politikai kultúra stb.) és „egyesítő" kulturális faktorok között (nyelv, étkezési szokások, egyes rítusok stb.). Az akkulturáció, a másik kultúrába való beletanulás szempontjából például a nyelvnek más a jelentősége, mint a vallásnak: lehet valaki kétnyelvű (ez egyfajta kulturális gazdagodás), de nem lehet „kétvallású".

Tanulmányunkban még megközelítően sem tudjuk áttekinteni azt a hatalmas és szerteágazó szakirodalmat, amely az etnicitás kérdéseivel foglalkozik, nem is tekintjük ezt feladatunknak. Elsősorban olyan összefüggéseket emelünk ki, amelyek közvetlenül kapcsolódnak egyfelől az iskolai oktatás, az iskolai adaptáció kérdéseihez, másfelől a cigány gyermekek problémáinak jobb megértéséhez.

A fentiekből két elemet emelünk ki. Az egyik az, hogy az etnikai csoporthoz tartozás kisebb vagy nagyobb mértékben *személyes vállalkozás* (akár az identitás szükséglete miatt), azonban az önbesorolást ellenőrzi és korlátozza az,

hogyan látják, kategorizálják mások az egyént. A másik fontos tényező az a felismerés, hogy az *eredeti csoportnyelv nem döntő* komponens annak megítélésében, minősülhet-e etnikumnak egy társadalmi csoport. A nyelv a csoport létezésének „tünete", de önmagában csak erősítheti vagy gyengítheti a kontaktusokat.

Az egyes etnikai csoportok tagsága az idők folyamán változhat, a csoport azért marad fenn, mert ilyen vagy olyan okok, kényszerítő körülmények (pl. kirekesztettség) miatt megőrződik egy szilárd mag, amely átörökíti a csoportközi mechanizmusokat, a csoport kultúráját. Látni kell, hogy az etnikai csoportok azért ellenállók az iskolával szemben (akár abban az értelemben, hogy elutasítják, akár abban az értelemben, hogy immúnissá válnak rá), mert csoportkénti létüket az oktatás tartalma, esetleg szervezeti rendje is fenyegeti.

Etnikai újjászületésről akkor van szó, ha egy államon belül legalább két népcsoport él a fejlődés különböző szintjén (ez igen gyakran csak másságot jelent, ám a többségi helyzetben lévő etnikum mennyiségi és minőségi szempontok alapján önkényesen, hatalmi pozícióból rangsort állít fel), és ezt a különbséget valamilyen formában megőrzik.

A revitalizációhoz hosszú fejlődési folyamatokon keresztül vezet az út. Ezt az utat *Banks* (1983, 1984, 1985), a kérdés nemzetközi hírű szakértője szerint elméletileg négy szakaszra lehet tagolni. A fázisok Max Weber-i értelemben ideáltipikus, összetett elméleti konstrukciók, amelyeket nemigen lehet konkrét évszámokhoz kötni (sem csaták, választások dátumához, sem valahányadik év valahányadik törvényéhez – pedig az ilyen kész helyzetek megkönnyítenék a kutatást, az elemzést).

Az előzetes feltételek létrejöttének fázisa abban az időszakban alakul'ki, amikor a nemzetállamok arra törekszenek, hogy a demokratikus ideológiájuk és egyáltalán nem demokratikus társadalmi valóságuk között tátongó szakadékot valamilyen módon áthidalják. Az e törekvéseknek áldozatul esett etnikai csoportok és régiókhoz köthető (emberekben fennmaradó) identitástudatok már nem hajlandók elviselni alávetettségüket vagy ignorálásukat, s ez tiltakozó akciókban is kifejezésre jut(hat) akár aktív, akár passzív formában, a passzív rezisztenciától a nyílt kontesztálásig – ám eleinte nyilván elszigetelten és elnyomhatóan.

Negációnak fogjuk fel az „öngyilkos" beletörődést is, az apatikus türelmet is, a pusztulásnak azt a típusát is, amikor (individuális analógiát alkalmazva) egy közösség egyszerűen „hagyja magát" elolvadni, amikor feltétel nélkül kapitulál a „végzet" előtt a csoport.

a) Az első fázisban egyedi esetekben csapnak össze a radikális reformerek és a konzervatívok a *status quo* fenntartásáért. Sok egyéni esetből alakul ki az új (vagy rekonstruált vagy lappangó) identitás. Ennek a szakasznak a legfőbb jellemzője, hogy a kisebbség keresi modern identitását, és arra törekszik, hogy saját történelmét és kultúráját elfogadtassa a többségi társadalommal.

b) Ennek következménye, hogy erősödik az etnikai polarizáció. A dichotómia vagy kakofónia a többségi etnikum, társadalom számára veszélyt, de legalábbis veszélyérzetet okoz, mert hirtelen találja magát szemközt önnön idealizált képének kétségbe vonásával, és azzal, hogy kivívott többségi (fölény-) helyzetét már nem tudja a régi módon megőrizni.

c) A következő szakaszban érdemi dialógusokra is sor kerül a különböző kisebbségi csoportok és a többségi társadalom képviselői között. Több etnikumból álló koalíciók jönnek létre, és csökken a polarizálódás.

d) A negyedik, a végső fázisban intézményesülnek a korábbiakban kialakult elemek, ugyanakkor intézményesülnek a konzervatív ideológiák és szociálpolitikák is. Itt válik ciklikussá a folyamat, mert az újabb etnikai mozgalmak megélénküléséhez vezető utat ez a fázis kövezi ki.

Az első szakasz legfontosabb jellegzetessége, hogy az álláspontok igen markánsan rajzolódnak ki. Az ellenfelek éles, sokszor keserű hangú vitákba keverednek egymással, az álláspontok gyakran a „Mi" és „Ők" elkülönítésének, azaz az ellentáborokba való szerveződésnek a jegyeit mutatják. Történelmi tapasztalatok alapján ilyenkor anticipálódhat az is, hogy a „Mi" és az „Ők" – induljon bármelyik oldalról – olyan ellenségképet alakítanak ki, amely által létrehozott feszültség látszólag csak politikai-adminisztratív módon csökkenthető, esetleg a „Másik" fizikai eliminálása, vagy a nemzettestből való kiszorítása révén. A helyzet állóháborúhoz hasonlít a radikális reformerek és a konzervatívok között.

A radikális reformerek nem kutatnak még a jelenségek, problémák összetettebb magyarázatai után, a kisebbségi csoport pedig hajlamos arra, hogy elutasítson más etnikumokat, romantikus színben tüntesse fel saját történelmét, jelenének társadalmi és politikai feltételeit szélsőségesen elfogult módon szemlélje. A csoport egyúttal túlzottan negatív szankciókkal sújtja azon tagjait, akik nem foglalnak el nagyon harcos, kemény, egyértelmű etnikai pozíciót. Mindezek következtében nemigen van mód gyümölcsöző dialógusok kibontakoztatására a csoporton belül sem, még kevésbé a csoport és a többségi társadalom között.

A képet színezi a radikális reformerek törekvése a nagyobb mértékű társadalmi igazságosság megteremtésére, az esélyegyenlőség biztosítására. A konzervatívok saját ideológiájukat próbálják a legkülönbözőbb tudományos területekről vett érvekkel alátámasztani.

Az etnikai csoportok gyermekeinek iskolai kudarcait, társadalmi sikertelenségét például etnikai szocializációjukból vezetik le, vagy öröklött tulajdonságaikkal hozzák kapcsolatba, azaz genetikailag determináltnak – tehát befolyásolhatatlannak – tekintik. A nemzetközi szakirodalomban az IQ-vita néven ismert véleménycserében az örökléselvűek, különösen a Magyarországon is ismert *Jensen és Eysenck* (1979) tételei illusztrálják ezt az álláspontot.

A holtpontról való kimozduláshoz arra van szükség, hogy a többségi társadalom valamilyen formában elismerje az etnikai csoportot. Ez az elismerés mintha hasonlítana a diplomáciai elismeréshez. Megtörténik annak kinyilvánítása, hogy a nagy egyezmények, a kormányzat, a közigazgatás elvei és egységei nem esnek egybe ténylegesen létező embercsoportok származástudatával, területi megoszlásával, rétegződésével – másképpen szólva a modern nemzetállam nem azonosítható a modern, többféle dimenzió mentén tagolódó társadalommal.

Az etnikai mozgalmak későbbi szakaszait a minél szélesebb összefüggések feltárására való törekvés jellemzi. Ebben a szakaszban az etnicitás mint ismeretelméleti és szociológiai rendszerező elv már legitimást kapott, de csak az egyik alapvető tényezőként veszik számításba. Csökken az apológiák retorikai hevülete és az egymással szembenálló nézetrendszerek polarizáltsága. Olyan kutatók, vezető értelmiségiek, akik a mozgalom korábbi szakaszában is elkötelezettnek érezték magukat a kisebbség ügyében, de nem azonosultak a radikális reformerekkel, most megnyílnak, és különböző új fórumokon, csatornákon fejtik ki nézeteiket. Ezt a helyzetet az teszi lehetővé, hogy az egész ügyet körülvevő indulatok lehűltek, és helyüket gyümölcsöző vagy gyümölcsözőnek ígérkező érdemi dialógus veszi át.

Az etnikai mozgalom végső fázisában intézményesül sok olyan reform, amely a korai és a késői szakaszban született, vagy akkor fogalmazták meg először. Az állam, a szövetségi kormányok, a legkülönbözőbb iskolák, egyetemek kezdenek úgy tekinteni az etnikai csoportokra, mint homogén közösségekre, és igyekeznek sajátos szükségleteikre, igényeikre programokkal, sőt adott esetben a törvényhozás szintjén is megjelenő módon reagálni.

Az etnikai mozgalmak utolsó fázisa akkor ér véget, amikor valamennyi csoport átélheti, hogy egyenrangúan épül be a nemzetállam szerkezetébe. Mivel az erős etnikai újjászületési mozgalmak még az USA-ban is csak a 60-as és a

70-es években kezdődtek, természetesnek lehet tekinteni, hogy ez a szakasz még ott sem fejeződött be, az etnikai kisebbségek csak részlegesen tagolódtak be a társadalomba, illetve nem valamennyi csoportnak sikerült egyenlő jogokkal integrálódnia. Ez ugyanakkor arra is utal, hogy az ilyen mozgalmak jellege sokkal inkább mondható ciklikusnak, mint lineárisnak.

A harc másképpen fogalmazva azért folyik, hogy egy valamilyen értelemben stigmatizált csoport megszabaduljon alávetett helyzetéből. *Bourdieu* (1985, a, b) azzal magyarázza a heves indulatokat, szenvedélyeket, amelyek az etnikai problémákhoz kapcsolódnak, hogy az identitást érintő kérdések mindig hatalmas mozgósító erejűek. Az egyén elfogadhatja a stigma szükségességét általában, egyénileg viszont törekedhetik arra, hogy eltüntesse a stigmára utaló jegyeit, és a legitimhez (a többségi társadalomban elfogadotthoz vagy a hatalom birtokosáéhoz) hasonló Én-képet, majd Ön-képet alakítson ki. Az etnikai újjászületési mozgalmak az ilyen egyéni asszimilációk tömeges csődjét is jelzik.

Ha az asszimiláció csődöt mond, a kisebbségi helyzetben lévők csoportként léphetnek fel. A kisebbségi csoport elutasítja a megbélyegzést és a megbélyegzettséget, célja az erőviszonyok felforgatása, az előjelek megváltoztatása. A stigmatizált csoport intézményesül, s megteremtődnek – rossz esetben – egy etnikai vagy regionalista lázadás alapjai. Teljesen reálisnak tekinthető a válságmenedzselés két agresszív útja: a „hosszú, forró nyarak" városi gerillája vagy – ennek csődje után – a megfékezhetetlen földalatti „felszabadító hadseregek" terrorja.

Azt egyértelműnek látjuk, hogy etnikai újjászületésről Magyarországon is lehet beszélni. A cigányság körében véleményünk szerint – s ezt adatokkal is próbáljuk bizonyítani a későbbiekben – a fenti modell szerint már az első és a második fázis elemei keverednek. Évtizede túljutott társadalmunk és a cigányság azon a szinten, ahol az etnikum „mássága" csak szociális problémaként jelent meg, és látszott kezelhetőnek. Az etnicitást ma már legalábbis szavakban és a társadalom vezető rétegeiben meghatározó kategóriaként elfogadják, lassan kiépülnek és intézményesülnek saját kulturális és politikai csoportosulásaik. Ezzel egyidejűleg csökken a radikális cigány és nem cigány értelmiségiek hevülete, retorikája. Olyan megoldásokat keresnek a társadalmi intézményrendszerek különböző szintjein, amelyek szükségleteiknek megfelelően szolgálhatják egyenrangú beépülésüket a társadalomba.

Az asszimilációt sokan hajlamosak az eredeti anyanyelv elvesztésével befejezettnek tekinteni, különösen ha nincs olyan feltűnő sajátossága a népcsoportnak, amely súlyosan megnehezíti vagy egyenesen lehetetlenné teszi a tökéletes beolvadást. (Ilyen sajátosság például a bőrszín, testalkat, amit a környe-

zet nem tud nem észrevenni. Ezért nem volt esélye az USA fekete lakosságának az asszimilációra, de saját cigányságunkra gondolva is tudjuk, sokak számára ezért eleve reménytelen a beolvadásra való törekvés.) A közös történelem, a közös múlt tudata, ennek a tudatnak az ápolása, nemzedékről nemzedékre örökítése, szokások, ünnepek megőrzése, és mindebből eredően az együvé tartozás nyílt vagy lappangó tudása elegendő lehet ahhoz, hogy egy beolvadottnak vélt etnikum a társadalmi életnek legalább némely területein sajátos közösségként léphessen fel. Nem bizonyos, hogy önálló iskolát akar, de igényt tarthat helyi képviseletekre, közösségi jogokra, és vállal egyéni és közösségi feladatokat társadalmának építésében.

Az etnikai vagy regionális öntudatok feléledése kihívást jelent a többségi lakosság és a társadalom intézményei számára. A többséghez tartozók vagy a hatalom vagy a legitimitás birtokosai úgy érezhetik (joggal), hogy a kisebbségek valamitől megfosztják őket (*Liebkind*, 1984). Elveszíthetik megszokott, kényelmes pozícióikat, az új helyzethez való alkalmazkodás nyilvánvaló tehertételt jelent számukra, váratlan versenyhelyzetekbe kerülhetnek mindennapi életük sok színterén.

Ha abból indulunk ki, hogy a kultúra sokfélesége érték, vagy ha abból, hogy az etnikai identitás vállalása – bármilyen konfliktusokkal jár is legitimálódása – olyan egyéni és közösségi erőket mozgósíthat, amelyeket más úton feltárni és a társadalom szolgálatába állítani nem lehet, az etnikai újjászületést alapvetően pozitívan értékelhetjük.

Bár a fentiekben az etnikai újjászületésnek inkább a konfliktusait hangsúlyoztuk, ez semmiképpen nem jelent negatív értékítéletet. A konfliktusok nyilván elkerülhetetlenek, és emellett pozitív tartalmuk és föltétlenül pozitív hozadékuk van. (Legalábbis arra gondolhatunk, hogy a feszültség érték önmagában is, mert puszta léte energiát jelent, s ez az energia mozgósító erejű és jelentős emberi-társadalmi-erkölcsi tartalék.)

Ha a cigányságra gondolunk, akkor etnikai tudatosulásuktól azt várjuk, hogy növeli az egyének és közösségek erejét a saját sorsukon való változtatáshoz. Más etnikai vagy regionális kisebbségeknél egyfajta „lokálpatriotizmus" erősödésére számíthatunk, a versengésre való készséggel együtt, ami a saját csoport, a csoport környezetének fejlesztésére irányuló törekvésekben mutatkozhat meg.

Az új közösségi keretek vagy alapok felépítésében minden országban kiemelkedő szerepe van az iskolának és a közművelődési intézményeknek.

Az etnikai-regionális mozgalmaknak minden olyan országban, amelyekben elindultak, hangsúlyozott oktatásügyi összefüggései voltak és vannak. Szá-

munkra különösen lényeges az a felismerés, hogy a pedagógusok attitűdjei jelentős mértékben hozzájárulhatnak az etnikai problémák megoldásához (*McIrney*, 1987).

Az oktatásügyi szakemberek ugyanis – különösen az etnikai mozgalmak korai szakaszában – gyakran helyezkednek arra az álláspontra, hogy a kisebbségi csoportok iskolai beilleszkedési problémái semmiképpen sem vezethetők vissza az etnikai hovatartozásra. Ez a nézet figyelmen kívül hagyja azt a realitást, ami az érintett kisebbségi csoportok számára mint mindennapi élet, mint kisebbségi sors jelenik meg. Számukra ugyanis gyakran az etnikai hovatartozás a legfontosabb szempont gondjaik, problémáik megértésében, mert napi tapasztalataikban éppen ezt a valóságot érzékelik. Csak attól kezdve lehet továbblépni kisebbségi csoportok önfejlődésének támogatásában, amikortól a kultúraközvetítő intézmények – köztük kiemelkedő fontossággal az iskola – érvényesnek ismerik el az etnikumot, mint a kisebbségi csoportok egyik alapvető tényezőjét.

A művelődési és oktatási intézményeknek ki kell elégíteniük pszichológiai, képzési szükségleteket, jóllehet erre ezek – különösen az oktatási intézmények – még nincsenek felkészülve. A demokratikus országok egyik fontos iskolai problémája a családi kultúra és a nagy közösség kultúrájának különbözősége. Az iskola e problémák megoldásához úgy tud hozzájárulni, ha „kulturális demokráciát" valósít meg a falai között, ami ebben az esetben a kisebbségi kultúrát övező megbecsülésben, de mindenekelőtt annak elismerésében fejeződik ki (*Gibson*, 1987, *Lawson és Gosh*, 1986). Ez a kulturális demokrácia – az iskola falain belül és azon kívül – lényegében az egyenlőség, az igazságosság, az emberi méltóság tiszteletben tartását jelenti. Csak ezen az alapon születhet meg a nemzeti és kulturális identitás(tudat), ami nélkül sem demokratikus személyiség, sem modern társadalom, sem jó minőségű élet nem képzelhető el.

Visszatérve a fejezet kezdő gondolatsorához, úgy véljük, hogy a magyarországi cigányság elindult az etnikai újjászületés útján. Ez azt jelentheti, hogy a cigányság egyre több és nagyobb csoportja számára már nem az egyéni asszimiláció, hanem a saját kultúra megőrzésével való egyenrangú társadalmi beépülés jelent értékes alternatívát. Következésképpen fel kell rá készülnünk – mind a többségi kultúra hordozóinak, mind a kisebbséghez tartozóknak –, hogy a gyermekeket mindkét kultúrához való alkalmazkodásra képessé tegyük. Mielőtt vizsgálati anyagunkat tárgyalnánk, néhány elméleti fogalmat kell tisztáznunk, amelyek a több kultúrában történő szocializáció megértésében segítenek.

Szocializáció több kultúrában

A népek, nemzetiségek, kultúrák, szubkultúrák érintkezése a 20. század második felében, kiváltképp utolsó harmadában-negyedében olyan méreteket öltött, hogy a becsületes kutatók a kérdéseket már nem nagyon teszik fel olyan formában, miért van olyan nagy különbség köztünk és más kultúrák között, miért van olyan nagy különbség népünk és más népek között. Egyre gyakrabban azt akarják megtudni – aminthogy mi is azt akarjuk megtudni –, mekkora valószínűséget adhatunk különböző kultúrák, különböző népek, népcsoportok, életmódok fennmaradásának. Ezt a különbözőség-fogalmat az értékek különbözőségével azonosítjuk. Így nemcsak az a kérdés, hogy mennyire maradhatnak fenn különböző népek, nemzetiségek, mennyire tud ez a különbözőség nemcsak fennmaradni, hanem továbbfejlődni is, hanem különféle politikai, ideológiai szempontok mellett igen komoly, erkölccsel kapcsolatos problémák is jelentkeznek.

Ténybeli ismeretekre van szükségünk, elméleti magyarázatok szükségesek ahhoz, hogy az értékek különbözőségét megérthessük, és ezt részben saját kutatásunk tárgykörébe utaljuk. Akár különböző térségeket keresünk fel – a regionalitásnak mint értelmezési keretnek a lehetőségét más helyütt részletesebben bemutatjuk –, akár pedig különböző időben végzünk ugyanazokkal a problémákkal kapcsolatos kutatásokat, mindenképpen változásokat tapasztalunk. A különböző kultúrák között, kiváltképp ott, ahol egyes kultúráknak más kultúráknál sokkal rövidebb idő alatt és sokkal radikálisabban kellett alkalmazkodniuk a 20. század végének változásaihoz, ez a felgyorsulás elválaszthatatlan volt attól, hogy a kultúrák egyre szorosabb kapcsolatba kerültek egymással. Mi több, az újonnan létrejövő kultúrák egyszerűen kénytelenek voltak „importálni" olyan technikákat és technológiákat, amelyek a többségi kultúrából származnak, amelyeket a többségi kultúra kisebb-nagyobb kulturális, társadalmi, gazdasági kényszerrel néha egyszerű adminisztratív úton exportált. Ezekben az újonnan kialakuló, viharosan fejlődő kultúrákban az emberek nagy tömegei azzal a problémával kerültek szembe, hogy egyáltalán mi az, amit átvehetnek ebből az eredetileg idegen kultúrából és, főképpen, hogyan tudnak alkalmazkodni a többségi kultúrához.

Elméletileg csak nyerhetünk azon, hogyha ezt a kérdéskört kutatásunk tárgyává tesszük. Korábban az volt természetesen a cél szociológiában, pedagógiában, antropológiában, pszichológiában, hogy minden társadalom, minden ember viselkedésére érvényes egyetemes törvényeket dolgozzanak ki. Ez a tö-

rekvés mára mérséklődött, hiszen kiderült, hogy az ilyen összehasonlító vizsgálatok nem tudják megmagyarázni, miért viselkednek a különböző csoportok különbözőképpen egyazon környezetben.

A humanista pszichológia felfogása jórészt a többségi társadalom középrétegeinek sajátosságaira épül, e rétegek tagjai személyiségvonásait emeli ki (*Rogers*, 1968). Ha egészen absztrakt síkon akarjuk megvizsgálni azt a kérdést, miért beszélünk többségi és kisebbségi kultúráról, miért állítjuk (legalábbis logikai szféránkban) egymással szembe a nemzetállamot alkotó magyarságot (nem téve most különbséget az ezen belül is létező kulturális és etnikai alapú csoportok között) és a kisebbségi helyzetben lévő cigány etnikumot, akkor valójában azt a kérdést tesszük fel, hogy mi a véleményünk a többségi és a kisebbségi kultúráról. Állíthatjuk-e, és ha igen, milyen jogon, hogy ugyanannak az államnak vagyunk a polgárai, akik egyformán részesülnek az alkotmány által garantált előnyökből és az alkotmány által megkövetelt kötelezettségek teljesítéséből. Ha az egyformaság mellett érvelünk, akkor nagyon durván megfogalmazva azt állítjuk, hogy mi – magyarok és cigányok – alapjában véve egyformák vagyunk, a közöttünk lévő különbségek csak felszíniek, éspedig annyira, hogy nem is szabad ezeket komolyan venni. Csupán arról van szó – mondhatnánk némi túlzással –, hogy egyes emberek számára másoktól eltérően egyszerűen nem kínálkozik alkalom a bennük rejlő lehetőségek kibontakoztatására. Tehát azt kellene javasolnunk, hogy mindenki számára ugyanazokat az alkalmakat biztosítsuk, mert ebben az esetben garantálni lehetne, hogy mindenki eljutna önmaga kiteljesedésének ugyanarra a maximális szintjére.

E felfogással kapcsolatban számunkra az okozza a legnagyobb problémát, hogy a kiteljesedésnek, az önmegvalósításnak a meghatározása már eleve sajátos társadalmi, kulturális értékeket tükröz. Például hazánkban annyi minden tartozik a közélet és a magánélet körébe, hogy az sok más közösségben elviselhetetlennek tűnik. Elegendő talán néhány közkeletű példára hivatkozni ennek megvilágítására. Például azt, hogy az utcán sétálva és beszélgetve milyen hangerőt tekintünk „kulturáltnak", és melyik az a hangerő, amelytől kezdve elviselhetetlenül zajosnak, ricsajosnak látunk egy kisebb baráti kompániát. Vagy ugyanígy: mennyire illik diszkrétnek és tapintatosnak lenni egy kórházban fekvő beteg meglátogatásakor, és mi a véleményünk akkor, ha azt látjuk, hogy a kórház folyosóját, a betegszobát húsz – harminc ember szállja meg. Ami az egyik ember számára kiteljesedés, önmegvalósítás, az egy másiknak sorscsapás lehet.

Miközben az állam határai között élő különböző csoportok közötti ellenségeskedések és előítéletek megszüntetésének módjait kutatjuk, valójában arra

hajlunk, hogy hangsúlyozzuk a közöttük lévő hasonlóságot, és nem kétséges, hogy találunk ilyeneket. Ha azonban figyelmünket arra irányítjuk, hogy az emberi természet, az emberi viselkedés különböző kultúrákban élő csoportoknál, népeknél, nemzetiségeknél egészen különböző változatokat mutat, akkor megpróbálhatjuk eloszlatni a helytelen információk ködét, és számos példát találunk arra vonatkozóan, hogy egy adott kultúra mélységes mélyéről ápolt értékei más csoportok tagjai számára egyenesen taszítóak. Amikor ezt megállapítjuk, nem minősítünk, mindössze azt állítjuk, hogy egymással érintkező kultúrák értékei egyáltalán nem hasonló mértékben vonzóak a különböző kultúrában élő emberek számára.

Egy másik érvelés szerint, mikor azt mondjuk, hogy az emberek ugyan egymástól különböznek, de egyenlő értékűek, akkor igazából a következőképpen közelítjük meg a problémát. Minden népcsoportnak, minden kultúrának meg kellene határoznia saját céljait, és az államnak egyenlő lehetőségeket kell az biztosítania a választott eszmények elérésére. Ez a felfogás is felvet egy sor különböző problémát. Egy ember önmegvalósításához, kiteljesedéséhez, ahhoz, hogy emberhez méltó körülmények között éljen, sok olyan dolog is szükséges, ami más emberek életét érinti. A városokban, nagyobb településeken testközelben léteznek olyan kultúrák, amelyek a múltban földrajzilag élesen elkülönültek. Néha egész népek, nemzetek fennmaradása is két vagy több különböző etnikai csoport együttműködését tételezi fel.

A mai világ természetéből adódik, hogy nemcsak az egyének, de egész csoportok is egyre inkább arra kényszerülnek, hogy figyelembe vegyék egymás eltérő értékeit. Ennek szükségessége nemcsak keresztmetszetben vetődik fel, hanem hosszmetszetben, az egymást követő nemzedékek életében is, legalábbis azokban a társadalmakban (amilyen a mienk is), ahol nagyon gyors társadalmi átalakulások mennek végbe. Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül – amit később részletesebben fogunk tárgyalni –, hogy az alternatívák ismerete alapvető emberi jog, alapvető kulturális jog, enélkül a saját kultúra keretei között történő önmegvalósítás szabadsága csak illúzió marad.

Ahhoz, hogy egy hagyományaihoz ragaszkodó, többé-kevésbé szegregált közösség őrizze és őrizhesse saját értékeit, sok esetben szigorúan véve még annak a lehetőségét is meg kellene tagadnia tagjaitól, hogy a modern életforma alternatíváit akár csak részben is megismerje. Sokhelyütt kell szembenézni azzal a részben morális dilemmával, amit az egyre növekvő elszegényedő lakókörzetek okoznak, hiszen a nagyobb települések nyújtotta megélhetési potenciál által odavonzott emberek még csak próbálgatják az új típusú életformát, ugyanakkor az őket eredetileg felnevelő, hagyományőrző, zártabb, távolabb

lévő közösségekben az életlehetőségek a munkaképes korban lévő munkaerő elvándorlása miatt a minimálisra csökkennek (pl. *Esser*, 1985). (A szlamosodó körzetekben, a szükséglakásokban, a telepeken élők közössége valószínűleg egyik kultúra normái szerint sem tudja az embereknek azt a lehetőséget nyújtani, hogy egy kívánatos szinten élhessenek.)

A hagyományőrző közösségek viszont egyre kevésbé felelnek meg az újabb nemzedékek elképzeléseinek. Ebből a helyzetből ma már, úgy gondoljuk, nem lehet visszafordulni az elszigetelődés, az izoláció irányába, illetve egy esetleges visszafordulásnak nagy a társadalmi veszélyessége (gettókat fejleszthet ki, nyíltan szembefordíthatja a csoport tagjait a társadalmi normákkal stb.).

Ha egy országhatáron belül egy többségi és egy kisebbségi társadalom, egy többségi és egy kisebbségi kultúra él egymás mellett, akkor mindkettőnek be kell építenie a gyökerét alkotó kultúrák értékeit a sajátjába, vagy választva az ellentétes értékek között, vagy kompromisszumot kötve közöttük. Ezeket az adaptációs folyamatokat szokták egészen különböző címszavak alatt tárgyalni. Sok esetben kultúraátvételről vagy modernizációról beszélhetünk. Néha, ha kizárólag szociológiai, közigazgatási szempontokat érvényesítünk, az urbanizáció, indusztrializáció fogalmait használjuk. A terminusok közül kettő eleve hangsúlyozza azt, hogy az egyik változási irány a másiknak a rovására nő. Az elvileg semlegesnek tekinthető kultúraátvétel, akkulturáció elnevezés a gyakorlatban csaknem kizárólag a többségi társadalom értékeinek átvételét jelenti, vagyis végső soron ugyanabba az irányba mutat. Tovább menve mindhárom fogalom azt sugallja, hogy a környezet egészen egyszerűen hat az egyénre.

Ha abból a hipotézisből indulunk ki, hogy mind a két kultúra morálisan egyformán érvényes, akkor semmiféle erkölcsi alapunk nincsen, ami indokolná azt az igényt, hogy a változások nagy része (ha ugyan nem valamennyi) egyetlen irányba mutasson. A haladás – akár az egyénről, akár csoportjáról, közösségéről van szó – nem egy kívülről erőszakolt rendszer passzív beépülését jelenti annak értékeivel együtt. Optimális az, ha aktív, önkéntes választást jelent az alternatívák között, azzal a céllal, hogy a kisebbségi kultúrához tartozók megvalósíthassák saját ideáljaikat.

Hogy miképpen befolyásolja általában az emberek viselkedését a társadalom és a kultúra – az a társadalom és az a kultúra, amelyben az emberek élnek –, évszázadunkban hagyományosan az antropológia vizsgálódási területévé vált. Az antropológusok rendszerint arra vállalkoznak, hogy egy ismeretlen közösséget tanulmányozzanak. Részben ezzel magyarázható, és a mi kutatásunk előnyeit és hátrányait is ezzel próbáljuk indokolni, hogy az ő figyelmük (a mienk is) a jelenségek igen széles, talán túl széles körére terjed ki. Felfigyel-

nek egy közösségnek minden olyan mozzanatára, amely megkülönböztető jelentőségű. Hová telepítik az emberek lakóhelyüket, hol laknak, hogyan rendezik be lakásukat, milyen életmódot folytatnak, hogyan kezelik és hogyan ünneplik meg az ember életének olyan sorsdöntő epizódjait, mint például a születés, a felnőtté válás, a házasságkötés, a halál, hogyan kapcsolódnak be a társadalmi mobilitási folyamatokba, hogyan kapcsolódnak be a migrációs folyamatokba, milyen társadalmi értékeik vannak, milyen szankciókat alkalmaznak ezek érvényesítésére, általában a társadalmi folyamatokkal kapcsolatban milyen elképzeléseik vannak. Mindezekből megpróbáljuk azt kideríteni, hogy adott társadalomban milyen szabályszerűségek fedezhetők fel az emberi viselkedés nagyon sokféle aspektusa között. Azt várjuk, hogy találunk ilyeneket, mert a különféle tevékenységek mindegyikét emberek végzik, akik nemcsak ember mivoltukban osztoznak, hanem közös hagyományokkal, közös történelemmel is rendelkeznek, közös a kulturális örökségük, hasonló módon szemlélik a világot.

Ha a kölcsönös alkalmazkodás kérdését az egyén, a kisebbségi csoport tagja szempontjából vizsgáljuk meg, akkor a hangsúly a tanulási folyamatra, a szocializációra kerül. Az egyén feladata, hogy megtanulja, hogyan tud két különböző társadalmi közegben teljesítményképesen élni és működni, a saját kisebbségi kultúrájának közegében és a többségi társadalom kultúrájában. Ez a rendkívül nehéz, összetett program bonyolult helyzetek megoldására kényszeríti a kisebbségi kultúra, a kisebbségi etnikum tagját. Feladata nem könnyebb, ha elrejtőzni, asszimilálódni törekszik, vagy egyszerre akar eredeti közösségében és a „nagytársadalomban" is helytállni.

A kisebbséghez tartozók szocializációját különböző elméleti modellekkel lehet leírni (*Instance*, 1986). A kulturális deficit modellje abból indul ki, hogy a szubkultúrából érkezőben valami hiányzik, s ezt a deficitet a nevelés és oktatás eszközeivel kell valahogyan pótolni. Nagyjából-egészéből erre a modellre támaszkodik az az értelmezés, amely a magyarországi cigány tanulókat hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűként sorolja be anélkül, hogy etnikai szempontokat vinne be az értelmezésbe. A kulturális deficit modelljére építenek a különböző intelligenciatesztek alapján készült elemzések, illetve az ebből az értelmezésből kinövő kompenzáló programok jó része is.

Egy másik modell a kulturális különbségeken alapul, ami a kisebbségi kultúrák egyediségére, sajátos színeire helyezi a hangsúlyt, anélkül, hogy tudomást venne a többségi és a kisebbségi kultúra társadalmon belüli viszonyáról. Ilyen szocializációs modellre építenek a korai ún. *ethnic studies* (ezekről könyvünk befejező fejezetében lesz bővebben szó).

Tanulmányunkban egy harmadik szocializációs modellt tekintünk érvényesnek, a két kultúrára támaszkodó (bikulturális) szocializáció modelljét (*Valentine*, 1968, 1971). Itt azért kell erről bővebben szólnunk, mert empirikus adataink értelmezésében (ha szövegszerűen nem is utalunk minden esetben az elméleti modellre) erre támaszkodunk.

A *bikulturális szocializáció* kettős folyamat egyidejű vagy közel egyidejű lezajlását, más szóval egyfajta kultúraközi szocializációt feltételez. A kisebbségi csoport tagjai saját eredeti kultúrájukba beleszületnek, belenövekednek, normáit, szokásait, értékeit, az érvényes szerepelőírásokat felnövekedésük során mintegy észrevétlenül sajátítják el. A közoktatás, a tömegkommunikáció, a reklám stb. közvetítette tartalmak, illetve az ezekhez való alkalmazkodás révén történik a többségi társadalom kultúrájába való belenövés, szocializáció.

Vannak olyan tényezők, amelyek a kettős szocializációt alapvetően befolyásolják, könnyítik vagy éppen nehezítik. Ezeket a jegyeket többféleképpen lehet csoportosítani. Mi egy olyan listát választottunk, amely nem az elméleti összefüggések teljességének leírására törekszik, hanem a hangsúlyt a gyakorlatra, a kettős szocializáció sikerének előmozdítására helyezi (*deAnda*, 1984).

a) A kettős szocializáció azáltal válik egyáltalán lehetővé, hogy a két kultúrának van valamilyen átfedése, *közös tartománya*. Minél közelebb áll egymáshoz a többségi és kisebbségi kultúra, annál egyszerűbb és sikeresebb a beilleszkedés, az eltérő vagy a konfliktusban lévő tartalmak viszont lassíthatják és nehezíthetik ezt a folyamatot.
Ilyen konfliktusos terület lehet a különböző etnikumok eltérő időszemlélete. Cigány családoknál és gyermekeknél is tapasztaltuk (a kérdésnek egyébként igen kiterjedt szakirodalma van), hogy nehézséget jelent számukra a beilleszkedés abba az időbeosztás szempontjából is erősen strukturált intézményi működésbe, ami a többségi társadalom világát jellemzi.
Gyakori az eltérés a kisebbség és a többség között abban, hogyan fejezheti ki önálló felelősségvállalását a fiatal felnőtt. Többségi kultúrában a fiatal úgy demonstrálhatja érettségét, hogy elköltözik, önálló lakásban, önálló élettérben kezdi meg saját életét, függetlenül eredeti családjától. Magyar viszonyok között a többségi kultúrában sem az elköltözés a leggyakoribb eszköz, de a hangsúly a függetlenné váláson van. A cigányság körében és a világ sok egyéb kultúrájában is az ilyen viselkedés méltatlan kezelése a családi kötelezettségvállalásnak. Ilyen kultúrákban az érettségnek és a felelősségteljes életvitelre való készségnek a demonstrálása úgy történik, hogy a fiatal felnőtt a lehető legnagyobb mértékben hozzájárul a család életének támogatásához: pénzt keres, részt

vesz a házimunkákban, csökkenti a szülők terheit a kisebb gyermekek nevelésében. Ezt a viselkedést viszont a többségi kultúra szocializációs ágensei nemcsak zavarónak tekintik, hanem – fejlettebb szociális támogató hálózattal és pszichológiai kultúrával rendelkező társadalmakban – a dependencia, sőt a patologikus függőség jeleként értelmezik.
Nagyon fontos konfliktusos terület lehet az együttműködés és a versengés helyének és szerepének megítélése. Az üzletemberek például versengő viselkedést tanúsítanak a legtöbb kultúrában. Az iskolai tanulás a „fehér" kultúrákban ugyanígy erős versenyhelyzetet feltételez, ám például a latin kultúrákban felnőtt emberek között gyakoribb az együttműködő viselkedés.

b) A teljes szocializációt, de mindenekelőtt a többségi kultúra elsajátítását befolyásolja, vannak-e olyan emberek a kisebbségi csoport tagjai környezetében, akik képesek *közvetíteni* az eltérő kulturális tartalmakat.
A „közlő, fordító" (transzlétor) olyan ember, aki maga is a kisebbségi kultúrából származik, de már sikert ért el a többségi kultúrába való integrációjában, ezért képes arra, hogy megossza tapasztalatait, megértesse a többségi kultúra értékeit és normáit. Más megközelítésben ezeket az embereket úgy azonosíthatjuk, mint a kisebbség saját „értelmiségét", nem annyira szociológiai értelemben, mint inkább a kultúraközvetítésre való képesség, képzettség és hajlam alapján.
A kultúraátadók (mediátorok) a többségi kultúra képviselői, és ők maguk is információt jelentenek a kisebbségi kultúra tagjai számára. Ez a szerepük mindenekelőtt a formális szocializációs funkciót betöltő embereknek, pedagógusoknak, pályaválasztási tanácsadóknak, szociális gondozóknak. Hatásuk korlátozottabb, mint a közvetítőké, de szerepük általában is rendkívül fontos, egyes helyzetekben pedig nélkülözhetetlen. Ilyen szerepet kell (kellene) betöltenie például a pedagógusoknak olyan cigány gyermekek számára, akik a családjukból elsőként jutnak be egy-egy középfokú vagy felsőfokú oktatási intézménybe. Ugyanis nekik egyszerűen információkra van szükségük arról, mit vár az intézmény a tanulóitól, hallgatóitól, és hogyan lehet ezeknek a várakozásoknak eleget tenni.
A modellek olyan emberek a kisebbségi csoport tagjainak környezetében, akik a kisebbségi és a többségi kultúrában érvényes viselkedésmódok teljes repertoárját képesek nyújtani. A modellt követő tanulásnak olyan helyzetekben van nagy jelentősége, amikor a kultúra nem verbális tartományainak, a nem verbális kommunikációnak az elsajátítása

szükséges. (Ilyen például a különböző beszédhelyzetekben való távolságtartás, a szemkontaktus, a hangerő.)

Bár azt gondolhatnánk, hogy a nem szegregáltan felnövekvő kisebbségieknek elegendő lehetőségük van modelleket találni környezetükben, tehát a modellt követő tanulás lehetősége a legkevésbé problematikus területe a kettős szocializációnak, ez nem így van. A problémát ugyanis gyakran a sokféleség okozza, illetve olyan helyzetek, amikor a viselkedésnormákat eltérő kulturális csoporthoz tartozó modellek „produkálják". Japán származású amerikai serdülőknél például szocializációs zavarokhoz vezetett (*deAnda*, 1984), hogy észrevették, a fehér társadalom kultúrájában a rámenősség hatékony viselkedés, amikor az ember el akarja érni a kívánt célt. Ugyanakkor az amerikai japánoknak az a tulajdonsága, amit visszafogottságnak mondanak, igen pozitív visszhangot vált ki japán közösségekben. A konfliktus – amit végső soron az egyénnek magának kell megoldania – akkor jön létre, ha a „visszafogottság" az egyén számára érzelmileg vonzó, ám más közösségekben mégsem látszik hatékony viselkedésnek.

c) A kettős szocializációt elősegítő tényezők között fontos szerepe van a *korrigáló funkciójú visszacsatolásnak*. Minél könnyebben elérhető a korrektív visszacsatolás, annál több esély van arra, hogy a kisebbséghez tartozó gyerek, felnőtt sikeresen illeszkedjék be a többségi társadalom kultúrájába. Olyan helyzetekben is nagy szükség van erre, amikor azt kell elsajátítania a kisebbség tagjának, milyen formális kommunikáció az elfogadott az iskolában (a munkahelyen), és azt kell tudomásul vennie és átélnie, hogy ez a kommunikáció jelentősen eltérhet attól, amit a munka, az iskola világán kívül érvényesnek tekintenek és elfogadnak. Ezért nem elegendő – bár az első lépés a társadalmi integráció útján – az iskolán, a munkahelyen belüli integráció. (Sok szakértelmiségi cigány ember szenved attól Magyarországon, hogy elfogadják a munkahelyen, de társasági partnerként már nem. Integráció a közintézmények világába az első, de néha az egyszerűbb lépés, amit nehezebben követ a teljes társadalmi integráció, *Hegedüs*, 1989a).

A negatív visszacsatolásnak azért nagy a jelentősége, mert könnyen zavart támaszthat a szocializáció folyamatában. Előfordulhat, hogy a nyomában kialakuló stressz, szégyenérzés annyira megzavarja az észlelést, hogy megakadályozza a kívánatos viselkedések, értékek, normák elsajátítását. Ha a negatív visszacsatolás túlsúlyba kerül, könnyen oda vezethet, az érintett nem akar többé részt venni a szocializáció folyamatában.

De ha nem is okoz is törést, akkor sem hasznos a negatív visszacsatolás, mert nincsen vagy csak igen csekély a korrigáló funkciója: nem mutatja be, nem sugallja az adott helyzetben érvényes magatartási mintát.
Ilyen helyzeteket számos példával lehet illusztrálni a magyarországi publikációkból is (*Diósi*, 1989). Általánosítva arról van szó, amikor például a az írott és íratlan szabályok szerint is fegyelmezetlennek minősíthető cigány gyermek az iskolai büntetést, megtorlást nem úgy éli át, mint egy rossz gyerek a felnőtt reakcióját, hanem úgy, hogy a „magyar" pedagógus üldözi a cigány gyereket. A fegyelmezetlen magatartás negatív visszacsatolása ugyanis eltorzítja a társas helyzet észlelését. Mindezt csak súlyosbítja, ha a tanár a helyzetet ismét rosszul értelmezi, negatívan csatolja vissza. A téves vagy hamis észlelések magától értetődően nem a tanuló–tanár viszony korrigálásához vezetnek, hanem élesedő cigányellenes közhangulatként értelmezve kölcsönösen negatív érzelmeket, ellenséges beállítódásokat és hibás ítéleteket szülnek.

d) A következő befolyásoló tényezőcsoport a kognitív problémamegoldási módok szerkezete, a *kognitív stílus*. A fejlett ipari országok többségi kultúrájában az elemző kognitív stílus a leginkább érvényes, a leginkább elfogadott. Ebből következik, hogy mindig azok vannak jobb helyzetben, akiknek fejlettek az elemző problémamegoldó képességei.
A különböző kognitív stílusok természetesen nem zárják ki egymást, és csak domináns stílusról lehet beszélni. A többségi társadalom normái szerint élő egyén alkalmazhatja az elemző stílust az üzleti életben vagy általában amikor problémával kerül szembe. Akkor viszont, amikor jelentős másik személyek magatartásának, késztetéseinek megértésére törekszik, választhat értékekhez kötött gondolkodási stílust. Az is igaz ugyanakkor, hogy minél inkább kultúraspecifikusak azok a fogalmak, szabályok, amelyeket a kisebbség tagja felhasznál a problémák megoldása során, annál kevésbé valószínű, hogy problémamegoldó viselkedési repertoárja sikeres lesz a többségi társadalomban.

e) A *kétnyelvűség* két szempontból is fontos tényező, amikor a két kultúrában történő szocializáció sikerességéről van szó. Természetesen a kétnyelvűeknek van legnagyobb esélyük arra, hogy mindkét kultúrában sikeresen szocializálódjanak, mert a nyelvtudás egyértelműbbé teszi a kisebbséghez tartozást, a többségi nyelv tudásának hiánya pedig igen kevés esélyt ad a társadalomba való beépülésre.
A többségi nyelv hibás használata, az idegenszerűséget éreztető akcentusok, nyelvtani hibák szomorú következménye, hogy táplálja a több-

ség előítéletességét. Ezek a nyelvi-nyelvtani hibák könnyen olyan általánosító ítéletet szülnek, hogy a kisebbség tagja vagy az egész kisebbség nem elég „értelmes" ahhoz, hogy egy nyelvet tökéletesen elsajátítson. (Vagy – ez persze nem a magyarországi cigányságot övező előítéletek jellemzője – a többség vagy az államalkotó nemzet iránti lenézése jut kifejezésre e hiányosságokban.) Tudatában kell lenni annak, hogy a nyelvtudás és a nyelvhasználat szintje eleme a „legitim habitusnak" (*Bourdieu*, 1985/a), ami növeli az azt birtoklók szimbolikus tőkéjét, hatalmát. Ez az „államnyelv", a hatalom nyelvének minél alaposabb elsajátítását követeli meg, ugyanakkor az egészséges szocializáció szempontjából alapvető etnikai öntudat, az etnikai csoport kohéziója stb. szempontból döntő jelentősége van (olyan etnikumoknál, amelyek megőrizték nyelvüket), hogy a fiatal nemzedék is átvegye a nyelvet.

f) Nem lehet eltekinteni a *testi jegyektől* sem. A nyilvánvaló és szembeötlő különbségek hátráltatják és nehezítik a többségi társadalom struktúrájába és kultúrájába való beilleszkedést, míg a nagyobb fokú külsőleges hasonlóság megkönnyíti.

A bikulturális szocializáció ágensének – bárki, bármely intézmény legyen is az – összetett feladatköre van. Meg kell határoznia, de legalábbis ismernie kell a két kultúra érintkezési területeit, az ütközőpontokat, s a konfliktusokból származó esetleges negatív következményeket. Fel kell (kellene) kutatnia és rendelkezésre bocsátania a fordítókat, közvetítőket és modelleket, akik a konfliktusmegoldás széles körű repertoárját nyújthatják, törekednie kell a pozitív visszacsatolás lehetőségeinek biztosítására és így tovább. De feladata az is, hogy a többségi társadalom tagjait felvilágosítsa arról, hogy a kisebbségi kultúra tagjait milyen értékek irányítják, milyen sajátos igényeik, szükségleteik vannak. Magyarországon ma – a megfelelő hálózatok kiépületlensége folytán – a feladatok nagy része az iskolára, a pedagógusokra hárul. Vajon képesek-e egyedül megoldani?

A bikulturális szocializáció modellje talán túlságosan egyszerűnek, a gyakorlatba viszonylag könnyen átültethetőnek tűnhet. Valóban nem szóltunk a kritikai észrevételekről, arról hogy a két kultúrában történő szocializáció nem mindig sikeres, a személyiség, az identitás zavarába is torkollhat. Egyesek szerint gyakorlatilag lehetetlen két kultúrában szocializálódni, s a kísérlet eredménye csak az lehet, hogy az egyén, a gyermek egyik kultúrában sem lesz otthon igazán. A sikeres szocializáció példái az ellenzők számára nem elég meggyőzők. Azonban úgy látszik – végső soron az itt bemutatott szakirodalom saját tapasztalatainkat sokszorosan alátámasztja – nincsen más lehetőség. Ha a

melting pot, az olvasztótégely példaértékű kísérlete végső soron kudarcot szenvedett, s nem létezik valamilyen „harmadik út" a magyar társadalom számára sem.

A kisebbségi csoportok tagjainak a többségi társadalom szerkezetébe való beépülése az egyéntől, a csoporttól, a társadalomtól sok probléma felismerését és megoldását igényli. Az itt bemutatott problémákon kívül (amelyek korántsem ölelik fel a társadalom egészét) érdemes még egy fontos összefüggésre kitérni. *Heckmann* (1978) hívja fel a figyelmet a „lojalitási konfliktus" létezésére, amellyel gyermekek és serdülők találják magukat szemben. A konfliktus a családi kötődések és a többségi társadalom normáihoz való kötődés között alakulhat ki. A konfliktus gyakran igen nehezen oldható fel – és mint saját anyagunkban is látni fogjuk –, gyakran kényszerű vagy-vagy döntésekhez vezet.

A nemzetközi szakirodalom hangsúlyozza a gettók kialakulásának társadalmi veszélyességét is, ami az etnikumnak a túlzottan tradicionális és a többségi társadalom anyagi-technikai és szociális viszonyaitól való nagy mértékű lemaradásából következhet (*Esser*, 1980, 1985). További veszélyt jelent a maffia jellegű szerveződés, amikor az etnikai csoport kohéziójának erejét a törvénnyel való közös szembenállás is növeli (*Mihelic*, 1984). Ezek a kétségtelen veszélyek – amelyek sajnos nálunk sem ismeretlenek – elháríthatók akkor, ha a társadalom támogatja az etnikai csoportokat a szociális elszigeteltség csökkentésében, a tanulásban, innovációban.

A többé-kevésbé zárt etnikai csoportok, megőrzött etnikai kultúrák miatti aggodalom végső soron nem indokolt, mert ezek a formációk stabilizáló hatást gyakorolnak a személyiségre, csökkenthetik vagy alacsony szinten tudják tartani a többség és a kisebbség közötti feszültségeket, és meggátolják a csoporttagok marginalizálódását.

Ha a többségi társadalom nem fogadja el a kisebbségi kultúra létezését, ha magára hagyja polgárait a társadalomba való beépülés nehéz feladatainak megoldásában, akkor aligha remélheti, hogy társadalmi egyetértés jön létre a mindennapi élet legfontosabb területein. A két kultúrában történő szocializáció minden nehézsége ellenére a harmonikus személyiségfejlődés kívánatos útját jelenti a kisebbségi etnikum tagjai számára. Sikerének feltétele (a kiterjedt támogatáson és a környezet toleranciáján kívül) az etnikai csoport belső viszonyainak fejlettsége (és fejlesztése), végső soron egy olyan társadalom, amelyet joggal lehet kulturálisan is plurálisnak nevezni.

Kutatásunk során sajnos nem tudtunk minden itt felvetett elméleti kérdést megvizsgálni. Amiket a következőkben bemutatunk, azok kísérleti adatoknak tekinthetők a jövőben szisztematikusan feltárni és leírni szándékozott összefüggésrendszer elemzéséhez.

CIGÁNY CSALÁDOK, CIGÁNY ISKOLÁSOK

Az élet színvonala és minősége

Amikor bemutatjuk vizsgálati eredményeinknek ezt a részét, meggondolásra, s nem pedig mentegetőzésre (természetesen adataink kellő fenntartással való fogadására) késztet minket az az előfeltevés, hogy a család a kultúra konstruktuma, a stílus a kultúra közvetítésének konstruktuma, a családok klasszifikációja pedig a kultúra közvetítésével, a neveléssel foglalkozó tudomány konstruktuma – ezek csapódnak le a válaszoló pedagógusok fejében, s jelennek meg a válaszokban, mint a hivatásos szakemberek előfeltevései.

Adataink másik problémája, hogy vizsgálatunk semmilyen szinten nem feleltethető meg, mondjuk az érzékelhetőség kedvéért, egy lewisi vagy coheni szubkultúra-kutatásnak. A családok osztályozása értelmezhető ugyanis akár a részt vevő megfigyelés, akár a hosszú kutatómunka eredményeként létrejött kritériumrendszernek való megfeleltetés módszerével is. Mindkét esetben érvényesnek (mert eléggé általánosan elfogadott) látszik a négy alapvető osztályozási szempont. De figyelembe véve azt is, hogy egy szociális konstrukció sosem jelenik meg a kutató számára tisztán elkülöníthető formában, mindig számolni kell kölcsönhatásokkal, mellékhatásokkal, esetenként a lényeggel teljesen összefonódva jelentkező ellenhatással is. Ezért fordul elő, hogy a fogalmilag tiszta osztályozás lehetőség marad, ezért kell a leírás mellett értelmeznünk is. A kérdőívek adatai egy általunk elgondolt folyamat, mechanizmus szóbeli-írásbeli reprezentációjaként jelennek meg. Mivel óhatatlanul keletkezik némi csúsztatás a kérdőívek fegyelmezett világa és a valóság színessége között, ezért értelmezzük a válaszokat – minduntalan hozzásimítva őket kutatási tapasztalatokhoz, az egész vizsgálat által létrehozott összképhez.

A vizsgálat során 27 iskolát kerestünk fel, 5 budapesti iskolát, 22 iskolát pedig Jász-Nagykun-Szolnok, Esztergom, Komárom, Nógrád és Fejér megye azon községeiben, ahol a megyei községi átlagokhoz viszonyítva magas volt a cigány tanulók aránya. A községekről esettanulmányokat készítettünk. Iskolánként 4-4 pedagógussal készült személyesen felvett kérdőív, illetve egy-egy interjú. Eredeti terveink szerint minden felső tagozatossal kérdőívet töltöttünk volna ki, ez azonban különböző okok – elsősorban a gyerekek hiányzása vagy

együttműködésének hiánya miatt nem sikerült –, így 332 felső tagozatossal készült, személyesen felvett, értékelhető kérdőív. A családokkal készült kérdőívek száma 248 volt. A kérdőíveket SPSS-programmal dolgoztuk fel a TÁRKI keretei között, Tóth András segítségével. Kutatásunk támogatást kapott az OKKFT Ts-4 programtól, és a Társadalomtudományi Cigánykutatások Tématanácsától.

Elöljáróban megjegyezzük, hogy az abszolút és relatív gyakoriságok mögött lévő adatokat a magunk számára felosztottuk puha és kemény mutatókra. Kemény mutatóknak általában azokat nevezzük, amelyek többé-kevésbé megegyeznek a szokásos statisztikai, illetve szociológiai adatfelvételekben megtalálhatókkal, és puhának azokat, amelyek korántsem tekinthetők evidensnek, hanem mindenképpen valamilyen magyarázatra szorulnak. Azonban állandóan tekintettel kell lennünk arra is, hogy a látszólag keménynek nevezhető adatok sem egyértelműen kemények a szónak abban az értelmében, hogy ne kellene értelmezést nyújtanunk.

Példának is kínálkozik az anyagunkban szereplő gyermekek nemi eloszlása. Általában köztudott, hogy – tekintettel a magyarországi nagymértékű csecsemő-, kisgyermekkori és gyermekkori halandóságra – a demográfiai és statisztikai vizsgálatok azt mutatják, hogy a kiskorúak körében nem fele-fele arányú a nemek szerinti megoszlása, hanem fiútöbblet van. Több fiú születik, mint lány. Ugyanakkor széles körben elterjedt hiedelem, hogy általában a cigány gyerekek körében – ha egyáltalán eljutnak odáig – az általános iskola alsó tagozatának elvégzése sokkal inkább a lányokra, mint a fiúkra jellemző.

Mintánkban a nemi arány egyáltalán nem kiegyensúlyozott. A fiúk több mint 53%-os arányban szerepelnek, és a lányok ennek megfelelően csak 47%-os arányban. Ezt nem értelmezhetjük a demográfia eszközeivel. Magyarázatként csupán az kínálkozik, hogy a lányok közül kevesebben jutnak el az általános iskola felső tagozatába – ennek feltételezhető okairól más összefüggésben még szólunk.

Az életkori megoszlást tekintve a gyerekeknek elenyésző töredéke volt tízéves, tíz-tizenkét éves volt a minta egyharmada, tizenhárom-tizennégy éves volt kereken a fele, és a gyerekeknek egytizede tizenöt éves vagy idősebb.

Lakóhelyük szerinti összetételük nagyjából megfelel az iskolák alapján kialakított megoszlásnak. Egyhatoduk budapesti volt, s két nagy cigány népességből tevődött össze. Az egyik a Budapest határán található cigány közösségek gyermeki, a másik pedig a belvárost övező kerületek közül a szlamosodó, leromló kerületek lakosai. Kisvárosi volt a gyermekek több mint egyötöde, kö-

rülbelül ugyanilyen arányban szerepelnek anyagunkban a budapesti agglomerációban lakó gyermekek, és 40%-uk egyéb községben lakott.

Megkérdeztük, lakásuk milyen távolságra van az óvodától, iskolától. Minden tizedik gyerek két kilométernél messzebb találja meg az óvodáját, iskoláját, és minden ötvenedik gyermek van abban a helyzetben, hogy egy másik településen kénytelen óvodába járni, illetve iskolát látogatni.

Mintánkról semmi esetre sem gondoljuk, hogy a magyarországi cigányság egészére vonatkozóan reprezentatív lenne. Ezt nemcsak az iskolai eredményesség alapján – ami feltételezésünk szerint esetleg csak következmény, esetleg csak okozat – állítjuk, hanem annak alapján is, hogy milyen körülmények között élnek. Mindössze a gyerekek egyötöde lakik egyszobás lakásban, 70%-uk két-, háromszobás lakásban él, gyakorlatilag mindenkinek – kilenctizedüknek – van konyhája, több mint a felének van fürdőszobája, és ezen kívül még a lakások kétharmadában más helyiség (mellékhelyiség, előszoba, kamra) is található.

Magyarországi viszonyok közepette jónak mondható lakáshelyzetben, vagyis hatvan négyzetméternél nagyobb lakásban él a mintánk felét kitevő gyermekcsoport. A lakás nagyságának, a szobák számának, a komfortfokozatnak, mint úgynevezett kemény mutatónak azért van jelentőségük, mert nem egyszerűen életszínvonalbeli kérdésről, nem egyszerűen jövedelmi viszonyokról van szó. Amikor azt kérdezzük, hogy a magyar mintának – amely a nálunk fejlettebb országok gyermeknevelési szokásait követi – megfelelő-e az általunk vizsgált cigány népesség magatartása, vagyis gyermekeiket optimálisnak tekinthető körülmények között próbálják-e nevelni, akkor azt a feltételezést kell megfogalmaznunk, hogy az esetek jelenős részében erre igen a válasz. Ugyanis a gyermekek pontosan felének saját külön tere van lakásban, a családi házban, egyedül vagy testvéreivel külön szobában lakik. Ez nem föltétlenül jelent polgári értelemben gyermekszobát. Személyes tapasztalataink szerint ezeket a tereket a gyerekek nem saját ízlésüknek megfelelően díszítik, alakítják, de legalább éjszakára önállóan használhatják. A gyermekcsoport fennmaradó másik felének jó része sem él túlzsúfolt, kényelmetlen lakásban. Még azokban a lakásokban is, ahol a gyerekeknek nincsen külön szobája, 23%-uknak legalább egy, külön a számára fenntartott sarok jut, ahol személyes holmiját tarthatja.

Nem állíthatjuk azt, hogy az ilyen lakáskörülmények elengedhetetlen feltételei, és csakis ezek lennének feltételei annak, hogy a gyerekek sikeresen elvégezzék az általános iskola alsó tagozatát, eljussanak felső tagozatba még akkor is, ha esetleg közben évet ismételnek, mert még ebben a mintában is minden ötödik gyerek vagy más gyerekkel vagy szüleivel közös ágyban alszik.

Megvizsgáltuk, hogy a családok milyen módon jutottak jelenlegi lakásukhoz. Egyötödük kapta a lakást a tanácstól (amely esetben vagy ki kellett fizetni a használatbavételi díjat vagy nem), ezzel szemben a családok kétharmada részben saját erőből, részben OTP-hitel segítségével, illetve – ami az asszimiláció és az integráció szempontjából nagyon fontos – munkahelyi kölcsön segítségével vásárolt vagy építkezett.

Az életük minősége szempontjából azokat a mutatókat vizsgáltuk, amelyek a lakás nagyságát és a laksűrűséget jelzik.

Megállapíthatjuk, hogy e családok 95%-a legfeljebb nyolc főből áll, és a családoknak több mint a fele – emlékeztetünk arra, hogy a két-, négyszobás lakások tekinthetők tipikusnak mintánkban – legfeljebb öt tagból áll. Ez arra enged következtetni, hogy a laksűrűség nem éri el azt a szintet, amely fölött szociológiai, szociálpszichológiai, pszichológiai tapasztalatok alapján arra kell számítani, hogy sokkal több inger éri az ott felnövekvő gyermeket, mint amennyit egyáltalán felfogni vagy feldolgozni képes. Ha ugyanis ilyen környezetben nevelkedik egy gyermek, megnő a veszély, hogy vagy apátiába süllyed, vagy az ingerek feldolgozhatatlan mennyisége, sűrűsége és minősége miatt magatartása zavarttá válik. Ez szokott megnyilvánulni a külső szemlélő számára gyakran érthetetlen dühkitörésekben, verekedésben, azaz agresszivitásban.

A vizsgált családok harmadának közvetlen környezetében, lakókörzetében, ami legfeljebb párszáz méter átmérőjű kört jelent, többségben vannak a magyarok, nagyjából vegyesnek mondható magyar–cigány környezetben él a családok közül minden negyedik, cigány többségű környezetben él 12%-a, és kizárólagosan cigány környezetben, tehát valamilyen értelemben „telepen" mintánk mindössze 2%-a lakik.

Ezen belül külön megvizsgáltuk, hogy a felkeresett családok milyen lakásban élnek. Nagyon rossz állapotban lévő egykori gazdasági épületben összesen öt családot találtunk, igazán putriban, félig-meddig földben lévő, egyetlen helyiségből álló, vert falú épületben mindössze nyolc család lakott. Ezzel szemben majdnem százötvenen, vagyis a minta 63%-a családi házban élt. Cs-lakásban 11% lakott, lakótelepen, illetve néhány esetben önerőből épített többszintes épületben élt mintánk egyhatoda.

A lakás berendezése nagyjából tükrözi azt, hogy milyen környezetben találtuk meg ezeket a családokat. Eléggé szegényesnek, rosszul berendezettnek találtuk a lakások egytizedét, többé-kevésbé tisztesen szegénynek, az átlagosnál alacsonyabb színvonalúnak a lakások 30%-át. Tehát a magyar átlag alatti életszínvonalon élt a cigányság e viszonylag jó helyzetű csoportjainak 40%-a. A magyar átlagnak többé-kevésbé megfelelő körülmények jellemzik mintánk

felét, és átlagosnál is sokkal jobb körülmények között – nemcsak gazdagabban, hanem elegánsabban, jobb stílusú, ízlésről tanúskodó lakásban – élt mintánk közel 10%-a.

A rendezettséget, a berendezés állapotát tekintve szinte nyomát sem találtuk annak a közkeletű felfogásnak, hogy a cigányságnak egyszerűen nem érdemes jó lakásban élnie, nem érdemes modern, korszerű körülmények között laknia, hiszen vagy szándékosan tönkreteszik, vagy nem is tudnak rá vigyázni. Ilyen eset mintánk összesen 5%-ában fordult elő, és mivel a vizsgálat (a kérdőívek, interjúk elkészítése) gyakran hétköznap történt, sokszor fordult elő, hogy munka közben vagy éppen a munkából hazatérő családtagok jelenlétében folyt a beszélgetés. Ezzel is magyarázható, hogy némi rendetlenséget elhanyagoltságot találtunk mintánk egyhatodánál. Ezzel szemben feltűnő tisztaság, rend, kiegyensúlyozottság volt jellemző mintánk kereken 80%-ára.

Azt is figyelembe vettük, hogy beszélgetőpartnereink, a kérdőívekben szereplő felnőttek és gyermekek, milyen benyomást tesznek a kérdezőre. Ápolatlan, rongyos öltözékben – ami természetesen jelenthette egyszerűen azt is, hogy valaki most jött be külső munkáról, ahova legrosszabb öltözékét hordja el – összesen három felnőttel találkoztunk. Olyan eset, ami sok leírás szerint a cigányság elsöprő többségére jellemző, csak mintánk egyhatodára volt érvényes. Ezzel szemben nagyon rendes, nagyon tiszta, nagyon ápolt ruházat, külső jellemezte mintánk több mint 82%-át. A gyerekek nagyjából hasonló megjelenésűek, mint szüleik, hasonló benyomást is keltettek a kérdezőben; rongyosan, piszkosan, szegényesen összesen a gyerekek 16%-a jelent meg, a többi rendes, tiszta, gyakran kimondottan elegánsan, divatosan, néha aránytalanul drágán öltöztetett gyerek képét keltette.

Egészen természetes, hogy a viszonylag elfogadható, emberhez méltó lakás, a tiszta, ápolt külső, a gondosan rendben tartott ruházat óriási árat követel. A felkeresett családok többsége a cigányság átlagához viszonyítva sikeresnek tekinthető, a magyar átlaghoz viszonyítva ahhoz közelítő szintet jelent, a szülők életkora valahol a 35 és a 45 év közötti, általában betanított munkásokról és kisebb részben szakmunkásokról van szó. Ennek ellenére már feltűnően nagy arányban találtunk betegségeket a családokban. Legalább egy ember legalább egy krónikus betegségben szenvedett a családok 35%-ánál, a családok 10%-ánál volt olyan felnőtt – és itt utalnunk kell arra, hogy többségében nukleáris családokról van szó, ahol mindössze két nemzedék él együtt –, aki több krónikus, nehezen gyógyítható vagy nem gyógyítható betegségben szenvedett. Legalább két felnőtt szenvedett krónikus betegségben mintánk egytizedében.

Ez az ár természetesen nagyon magas. De akárhogyan is minősítjük, az kiderül, hogy nagyon sok gondot fordítanak magukra. Tudják, hogy a gyermeket nemcsak ruhával kell ellátni, nemcsak külön szobát vagy egy külön helyet kell számára biztosítani, nemcsak szórakozásáról kell gondoskodni. Egyszóval nemcsak a tárgyi kultúráról, nemcsak státusszimbólumok megszerzéséről van szó, nem arról van szó, hogy a valamilyen értelemben vett hosszú éhezés után most torkig jól akarnak lakni anyagi javakkal. Sokan azt is tudják, hogy a gyereknek ezen kívül még valamire szüksége van ahhoz, hogy kitűzött célját elérje, hogy akár saját ambícióit, akár a család ambícióját ki tudja elégíteni: a szimbolikus kultúrára.

Természetesen (mivel felső tagozatokról van szó) gyakorlatilag minden gyerek arról számolt be, hogy az összes szükséges iskolai tankönyve és segédeszköze megvan. Ezen kívül saját mesekönyve volt a vizsgált gyerekek 56%-ának. Továbbá több mint egyharmaduk rendelkezett saját tulajdonú könyvvel (regénnyel vagy ismeretterjesztő művel). A könyvek jelentőségét később részletesebben tárgyaljuk, itt csak azt a feltételezésünket fogalmazzuk meg, hogy ennek sokkal több köze van a majdani társadalmi pozíció eléréséhez, mint a változó és nem is mindig igazságosan osztott iskolai osztályzatoknak.

Nemcsak státusszimbólum és nemcsak divat, hanem nagyon jól tudjuk, hogy az előrelátásnak, a tervezésnek nagyon fontos eszköze, a szegénység szubkultúrájának tökéletes, bár öntudatlan tagadása, az idővel való gazdálkodás elengedhetetlen feltétele: van-e a gyereknek saját karórája. Hiszen úgyis mindig azt vetjük a szemükre, hogy azért „primitívek", mert folyton elkésnek, pontatlanok, nem tartanak be semmiféle megállapodást. Mintánkban – megint csak hangsúlyozva, hogy viszonylag jó helyzetű csoportokról van szó – a kiskamaszoknak, kamaszoknak több mint 60%-a magától értetődő módon rendelkezett saját karórával. Más szempontból viszont nagyon is magasnak tartjuk a karórával nem rendelkezők arányát, mivel e családok többségében értékválasztás kérdése az óra vásárlása.

Újabb specialitás – amit akár bármily viszonylagos iskolai sikeresség egyik karakterisztikumának tarthatunk –, hogy mintánkban úgyszólván kizárólagos jelleggel a kétgenerációs család jelenik meg, vagyis a szülők és gyermekek. Az ilyen családok adják anyagunk 80%-át, és csak minden hatodik családban élnek együtt gyerekek, szülők, nagyszülők vagy egyéb rokonok, egyéb személyek. Amikor ezt megállapítjuk, tudatában vagyunk az ilyen típusú kérdések, adatgyűjtések egyik elméleti problémájának: annak ugyanis, hogyan definiálható a közös háztartás. Hiszen ennél lényegesen nagyobb azoknak a családoknak a hányada, amelyek rokonaikkal azonos telken épült házakban laknak. Anya-

gunkban azonban a többség nukleáris család, és – jóllehet, ma pozitív értékként fogalmazódik meg a többnemzedékes család ideálja – a cigányság esetében itt egy polgáriasodási folyamat megjelenéseként értelmezhetjük a kétnemzedékes családok túlsúlyát.

Döntő jelentőségűnek tartjuk, hogy a gyermekek túlnyomó többsége (92%-a) ép családban nevelkedik, s a fennmaradók fele is édesanyjával él közös háztartásban (rendszerint nagyszülővel vagy egyéb rokonnal). A teljes családok ráadásul kevés kivétellel olyanok, hogy mind az anyának, mind az apának első házassága ez. Általánosságban nem értünk egyet azzal, ha túlzottan nagy, egyoldalúan negatív, a gyermeket veszélyeztető tényezőnek tekintik a szülők válását. Azonban a cigányság számára – a hasonló helyzetű etnikai kisebbségek számára – a családnak nagyobb a jelentősége, mivel egyéb funkciói mellett ez védi meg az egyént a kisebbségi helyzetből eredő vélt vagy valós fenyegetettségtől is. A házasságok és a családok stabilitása – bár a cigányságra vonatkozó teljes körű adatok e tekintetben sem állnak rendelkezésre – kutatásaink szerint sokkal inkább jellemző a cigányságra, mint a többségi társadalomra. A széthullott család (különösen ha nemcsak a nukleáris családra, hanem a nagycsaládra is gondolunk) talajtalanná, gyökértelenné teszi a gyermeket, a fiatalt, és megnöveli a deviánssá válás esélyét. Ezért az ép családok dominanciája mintánkban azt is jelzi, hogy akár viszonylagos, akár abszolút értelemben vett iskolai sikerre akkor van nagyobb esélye a gyermeknek, ha stabil családi közegben nevelkedik.

Szükséges felhívni a figyelmet arra, hogy a cigányság számszerűen valószínűleg kisebbik, szociológiai súlyát tekintve azonban nem elhanyagolható részében egyáltalán nem beszélhetünk demográfiai robbanásról. Minden adatunk ellentmond annak, hogy valamiféle „elcigányosodás" fenyegetné a magyar népességet. A felkeresett családok közel 60%-ában legfeljebb három gyermek van, 10%-uknál van ötnél több gyermek.

Közvetve ezt a feltételezésünket támasztja alá, ha azt vesszük szemügyre, hogy e családokban hány bölcsődés, óvodás korú gyermek él. Nagy valószínűséggel – demográfiai szakkifejezéssel élve – már befejezett termékenységről beszélhetünk, hiszen a családok 80%-ában az általunk megkérdezett gyermeknél fiatalabbat nem találtunk. A vizsgált családoknak mindössze 17%-ában volt egy, és csak 3%-ában volt két kisebb gyerek. Itt nagyon fontos kiemelni azt, hogy a mintánkban szereplő legfiatalabb gyermek is legalább tíz-tizenegy éves, és három kistestvére már egyetlen megkérdezett gyermeknek sem volt. Ezek a megoszlások talán arra is utalnak, hogy a kisebbeknek általában több esélyük

van arra, hogy az általános iskolát elvégezzék, vagy legalább közel jussanak a befejezéséig.

Mindössze a családok 10%-ában találkoztunk olyan esettel, hogy az általunk kérdezett gyermek testvérei közül volt, aki korrekciós osztályba, kisegítő (gyógypedagógiai) iskolába járt. Ezzel szemben ugyancsak a családok 10%-ában volt olyan idősebb testvér, aki vagy esti vagy nappali tagozaton, középfokú (egy-két esetben felsőfokú) intézet diákja volt. A közhiedelemmel ellentétben – jóllehet, egyáltalán nem tartjuk feladatunknak, hogy direkt módon bebizonyítsuk, miszerint a cigányellenes előítéletek túláltalánosítók, igazságtalanok, vagyis *par excellence* előítéletnek tekinthetők – nevelőintézetben, állami gondozásban, börtönben az általunk felkeresett családok mindössze 0,5%-ában volt családtag. Ugyanilyen feltűnő az is, hogy tanköteles korú, de iskolába nem járó gyermek a családok legfeljebb 1,5%-ában él.

Természetesen igen lényeges kérdésnek tartottuk a szülők iskolai végzettségét, hiszen minden szociológiai munka, minden hátrányos helyzettel foglalkozó tanulmány azt szokta kimutatni, hogy alacsony iskolázottságú szülők gyermeke társadalmilag determinált módon maga is alacsony iskolai végzettségre tud csak szert tenni. Az elmúlt húsz-harminc évben jelentős változások történtek a magyarországi cigányság iskolázottsági szintjében. Ennek ellenére a mintánkba bekerült szülőknek az országos átlaghoz képest ma is igen alacsony az iskolázottsága.

Az édesanyák közül egészen biztosan nem végezte el még az általános iskolát sem 62%, s csak töredéküknek van az általános iskolánál magasabb végzettsége. Az édesapák egy árnyalattal jobban iskolázottak. Kereken 45%-uk biztosan nem végezte el a nyolc osztályt, és nappali vagy esti tagozaton 45-50%-uk jutott el az általános iskola befejezéséig. A fennmaradó 4-5% mondta, hogy valamilyen középfokú iskolai végzettséget ért el, ami az esettek többségében szakmunkás oklevelet jelent.

Legalább ennyire fontos, hiszen a családi hátteret, a gyerek iskolai munkájához való segítségnyújtás lehetőségét is jelzi, a valódi alfabetizációs szint. Az édesanyáknak 11%-a abszolút értelemben analfabétának tekinthető, 15%-a legfeljebb a saját nevét tudja leírni, további 14%-a mondta azt, hogy elvileg tud írni és olvasni, de nem szokott. Ez így összesen az édesanyáknak csaknem kétötödét jelenti. Ezzel szemben 56%-uk rendszeresen ír és olvas (újságot, a gyerekek könyveit, ritkábban a Bibliát). A családokban az iskolával való kapcsolat tartása, a gyerek nevelése az anyák feladata. Az írni és olvasni tudásnak ez a szintje arra figyelmeztet, hogy igen kevéssé lehet hatékony az az iskolai gyakorlat, amikor a gyermekre és az iskolai kötelezettségekre vonatkozó informá-

ciókat a tanárok az ellenőrzőbe írják be. Hiszen az olvasni tudók jó részéről is feltételezhetjük, hogy inkább a nyomtatott betűk olvasásában jártasak, s nehezen boldogulnak a kézírással.

Az édesapák természetesen gyakorlottabbak az írásban és az olvasásban. Teljesen analfabéta csak 3%-uk, a nevét alá tudja írni további 8%-uk, és valamennyire tud írni-olvasni 18%-uk, vagyis az analfabéta, félanalfabéta édesapák aránya mintánkban alig éri el a 30%-ot. Rendszeresen ír és olvas az apák kétharmada, ami megerősíti azt, hogy inkább az ő körükben találhatók szakmunkások, és inkább ők azok, akik a szimbolikus kultúra elsajátításában a családban vezető szerepet töltenek be.

A formális foglalkozásokat tekintve mind az édesanyákat, mind az édesapákat az alacsonyabb presztízsű munkakörökben találtuk. Az édesanyák több mint egyharmadának, az édesapák egytizedének nincsen állandó kereső foglalkozása. Ez a nőknél nem minden esetben jelenti, hogy háztartásbeliek, az édesapáknál, hogy munkanélküliek, gyakran egyszerűen annyit jelent, hogy nincsen munkaviszonyuk. Kizárólag alkalmi munkából elenyésző számban élnek, sokkal többen dolgoznak valamilyen segédmunkási vagy betanított munkási munkakörben. Ahhoz képest, hogy hátrányos helyzetű népcsoportról van szó, aránylag sok közöttük az önálló vállalkozó. Az édesapáknál ez a csoport 6%-ot tesz ki, az édesanyáknál pedig 4%-ot, összesen a családok 8%-ában van önálló foglalkozású, általában kisiparos, kiskereskedő, vendéglátóipari vállalkozó. Interjúinkból tudjuk, hogy önerőből előrejutó, „self made man"-típusú családokról van szó.

A családok közel 40%-ában csak egy aktív kereső van, és csak 80%-uknál van két aktív kereső. Ezzel szemben több mint egynegyedüknél található legalább egy inaktív felnőtt családtag, és további 11%-uknál még egy. Vagyis a felkeresett családok több mint egyharmadánál egy-két inaktív felnőttel kell számolnunk. Mintánk jellege miatt még inkább figyelemre méltónak tartjuk, hogy az egy-két keresővel rendelkező családokban milyen magas az eltartottak száma. A családok több mint egynegyedében legalább kettő, több mint felében három eltartott, és a családok 90%-ában öt személyről kell gondoskodniuk a keresőknek. Ha tehát jó anyagi-szociális helyzetről beszélünk mintánk kapcsán, ezt nagyon is viszonylagosan értjük, inkább a cigányságnak az elesett, szélsőségesen szegény – bizonnyal nagyobb – hányadával szembeállítva.

Vélemények az óvodáról, iskoláról

Az eddig bemutatott háttéradatok nélkülözhetetlenek annak megértéséhez, hogyan alakul a gyermekek pályafutása a közoktatási rendszerben. Sajnos úgy tűnik, hogy a gyermekek életkorának növekedésével fordított arányban csökken az a szeretet, amely a közoktatási intézményekből feléiük árad.

A családok több mint kétharmada szerint gyermekeiket óvodás korukban az óvónők feltűnő, a család számára megható mérvű szeretettel övezik. Ezzel szemben, mire a gyerekek iskolába kerülnek, már csak egyharmaduk szerint mutatnak a pedagógusok pozitív érzelmeket cigány tanítványaikkal szemben.

Ez két tényezővel függ össze. Az egyik az, hogy nagyon könnyű szeretni azt a gyereket, aki kicsi, édes, kedves, hízelgő, és egyre nehezebb szeretni azt a gyereket, akinek magatartása ellentmond az iskola nyílt és rejtett írott-íratlan szabályainak, akinek gondolkodása egyre inkább az autonómia felé tendál, és akinek megnyilvánulásai egyre kritikusabbak, nemcsak az egyes tanárokkal, hanem általában a pedagógusokkal és az egész iskolával szemben. A másik tényező azzal a közismert, sokat bírált, de alapjaiban nehezen változó struktúrával függ össze, ahol az óvoda és az iskola között mind a pedagógusképzésben, mind a foglalkozások szervezésében, célokban, módszerekben alapvető változás következik be. Hasonlóan nagy szakadék van az általános iskola alsó és felső tagozata között, melyet minden gyerek, de különösen az eltérő kulturális háttérből érkezők nehezen hidalnak át.

Másokkal teljesen egyetértve hangsúlyozzuk, hogy az általunk vizsgált cigány gyermekek iskolai eredményessége, előrehaladása, kisebb-nagyobb mértékben majdani életútja szempontjából kiemelkedő jelentősége van annak, hogy a gyerek járt-e óvodába, és ha járt, mennyi ideig. Nagy pozitívumnak tartjuk, hogy a 70-es és a 80-as évek fordulóján mintánkban a gyermekeknek közel kétötöde már három évig járt óvodába, egy-két évig majdnem egynegyedük.

Nem elhanyagolható szempont, hogy a gyermekeik iskoláztatása szempontjából sikeresnek tekinthető családok milyen szerepet, milyen funkciót tulajdonítanak az óvodának, a Magyarországon ma leginkább gyermekközpontúnak tekinthető intézménynek. A megkérdezett szülőknek legfeljebb egynegyede tartja az óvoda gyermekmegőrző funkcióját kiemelkedő jelentőségűnek. A sajátos értékrend, a szülők és a gyermekek gyakori együttléte, a sok közös kirándulás, utazás, hogy a cigány szülők többsége nem tulajdonít kiemelkedő jelentőséget annak, hogy az óvodában gyermekeik megtanulják a „rendes" magyar viselkedést, a fegyelmezett magatartást, azt a rendet és azt a fegyelmet,

amelyet a magyar társadalom követel meg az óvodás korú gyermekektől. (Mindössze a családok valamivel több mint egytizede kívánja ezt az óvodától.) Ez a rend és fegyelem természetesen egyáltalán nem esik egybe azzal, amely a cigány családok körében az óvodás korú gyermekekre vonatkoztathatóan igaz. Ezzel szemben kiemelkedő fontosságot tulajdonítanak annak – ami az egész mintára jellemzőnek mondható –, hogy az óvoda minél jobban, minél tökéletesebben készítse elő a gyermekeket a családok által sikeresnek tekintett iskolai pályafutásra. Az óvoda iskolaelőkészítő funkcióját a családok kereken fele tartja kiemelkedő jelentőségűnek. Ha tehát nem a normatív viselkedés elemeinek elsajátításának tulajdonítanak fontosságot, akkor az óvodai nevelés olyan elemeire gondolnak, mint a „magyar szokások", modor megtanulása, a könyvek használata, verstanulás stb.

Mintánkban viszonylag alacsony gyakorisággal szerepelnek azok a családok, amelyekben a gyermek életének első néhány évében első nyelvként a cigány nyelvet beszéli. Ennek ellenére az óvodától azt is várják, hogy magyarul tanítsa meg a gyermekeket, s a grammatikailag, intonációt tekintve a helyes magyar nyelvet sajátítsák el.

Eléggé sajnálatosnak és perspektivikusan pedig kissé veszélyesnek ítéljük meg, hogy az óvoda és a cigány családok pozitív érzelmi kapcsolata nem bizonyosan szimmetrikus. A családok úgy érzékelik, hogy az óvodák több mint 70%-a szeretetteljesen foglalkozik az ő gyermekeikkel, a családok több mint kilenctizede nagyon szereti az óvodát, hálás az óvodának. Ezt olyan érzelmi tőkének tekintjük, amelyet pedagógiai-pszichológiai szempontból vétek lenne kihasználatlanul hagyni. Azok a családok, amelyek olyan helyzetben vannak, hogy gyermekeiket óvodába tudják egyáltalán járatni, igyekeznek teljes mértékben megfelelni az óvodai viselkedési szabályoknak. (Erre utal, hogy a kérdezettek kereken 90%-a szerint gyermekük rendszeresen járt óvodába. Ha esetleg erről a kérdésről az óvónők másként vélekednek is, a szülői válaszban a kívánatosnak való megfelelés igénye mindenképpen érződik.)

A gyermekeknek az óvodáról alkotott véleménye némiképpen eltér szüleikétől. Nem egészen 60%-uk szeretett feltétel nélkül óvodába járni; némi feltétellel, bosszúsággal, sérelmekkel visszaemlékezve mindössze 2%-uk volt jellemezhető. Háromötödük érezte magát jól óvodai csoportjában, és valamivel több mint kétötödük kedvelte egykor az óvodai foglalkozásokat. A pozitív véleményekkel párhuzamosan nem semleges véleményekkel találkozhattunk, hanem fel tudtak sorolni néhány olyan okot is a gyerekek, amelyek miatt egykori óvodájukhoz negatív, ellenséges viszony fűzi őket. A negatív emlékképek szórványosak, és nem kérdőjelezik meg az óvoda általában kellemes emlékét.

Mindössze 4%-uk emlékezett arra, hogy vele rosszul bánt egy vagy több óvónője. Pontosan ugyanilyen arányban alkottak negatív véleményt egykori óvodájukról csoporttársaik, és ugyanilyen arányban az óvodai foglalkozások miatt. Mindössze egyetlen olyan esetről szereztünk tudomást, hogy valakit cigány volta miatt csúfoltak volna. (Tapasztalatainkat alátámasztják azok a külföldi kutatások, amelyek szerint óvodás korban gyakorlatilag nincsen faji-etnikai diszkrimináció a gyermekek között.)

A kérdést tovább elemezve előre kell bocsátani, hogy a felső tagozatos gyermekek 30%-a ötödik osztályos, egynegyede hatodik osztályos és egyötöde-egyötöde hetedik, illetve nyolcadik osztályos. Háromnegyed részük szabályos időben kezdte el iskolai tanulmányait, 12%-uk valamilyen ok miatt az iskolaéretlen címkét kapta, és további 12%-uk egyéb ok miatt nem hat-hét éves korában kezdte el általános iskolai tanulmányait.

A mintánkba tartozó gyermekek életében a korábbi vizsgálatokhoz képest megváltozott szerepet játszik az iskola. Ezt elsősorban azokkal az adatokkal tudjuk bizonyítani, amelyek arra vonatkoznak, milyen kapcsolat alakult ki a szülői ház és az iskola, a család és az iskola, a szülők és az iskolában dolgozó pedagógusok között. Úgy tűnik, hogy a korábban túlnyomórészt ellenséges, szorongást keltő vagy teljesen közönyös, elsősorban államigazgatási funkciót betöltő intézmény helyébe valódi személyek léptek, olyan emberek, akik a gyermekeiket tanítják, oktatják, nevelik.

E viszony jó mérőszámának tűnik, hány pedagógussal alakult ki személyes kontaktus. A kontaktus előfeltételének és természetesen nem meglétének tekintjük azt, hogy a gyerek tanárait a szülők név szerint ismerik. (Ebből a szempontból közömbös, hogy a név szerint ismert tanárt szeretik vagy éppen ellenkezőleg. Fontosnak azt tartjuk, hogy a viszony család és iskola között személyessé kezd válni.) Legalább egy tanárral személyes, névvel megjeleníthető kapcsolatban van a szülők kereken 14%-a, legalább kettővel 18%-a, hárommal-néggyel 13-13%-a. Ennél nagyobb számmal már alig találkozhatunk, hét-nyolc tanárt már a szülőknek csak 3-4%-a ismer név szerint. Összesítve azt mondhatjuk, hogy a szülők több mint kétharmada legalább egy, de legfeljebb négy pedagógust személyesen ismer.

A kontaktus valódi meglétét, a kapcsolattartás rendszerességét a szülői értekezleteken való részvétellel próbáltuk megmérni. Természetesen nem áll módunkban megállapítani, hogy ez a részvétel mennyiben formális, és mennyiben hordoz tartalmi jegyeket, mindenesetre teljesen ellentmond mind a cigány családok és az iskola ellenséges viszonyáról alkotott túláltalánosított képnek, mind a cigány szülők közömbösségéről alkotott képnek az, hogy e családok

több mint fele (természetesen elsősorban az anya) rendszeresen minden szülői értekezletre elmegy. Ezen kívül a családokból vagy az anya vagy az apa gyakran megjelenik a szülői értekezleteken a családok több mint egynegyedében. A családoknak negyede tekinthető olyannak, amely nem akar, vagy nem tud kapcsolatot tartani az iskolával.

A családon belül természetesen részben tudatos, részben nem tudatos, néha stratégiai jellegű, néha taktikai elemeket hordozó szerepmegosztásnak tekinthetjük azt, hogy ki az, aki rendszeresen, többé-kevésbé rendszeresen vagy alkalomszerűen kontaktust tart fenn az iskolával. Egy ilyen bontásban általában a főszerepet az édesanyák játsszák (a családok 78%-ában egyedül az anya az, aki bejár a tanári szobába, szülői értekezletre). Mindössze a családok 8%-a tekinthető olyannak, ahol a család–iskola kapcsolat cigány ágense az édesapa. Ezen kívül a nagyszülők, keresztszülők, nagynénik, nagybácsik, felnőtt nagykorú testvérek tartják a kapcsolatot a családok 5%-ában. A kapcsolat a család szempontjából nem mindig és nem csupán azt jelenti, hogy fegyelmezett szülőként meghallgatják a tanári intelmeket. Különösen a kisebb-nagyobb csoportban tett iskolai látogatások (a csoportos jelenlét védettséget jelent) a gyermekekkel kapcsolatos iskolai konfliktusok megoldását is célozzák.

A kép másik oldala, hogy a család és az iskola kapcsolattartása egyáltalán nem látszik szimmetrikusnak. Egyfajta alá-fölérendeltségi viszonyt, hierarchikus kapcsolatot, akár az iskola részéről szívességként megjelenő gesztust látunk abban, hogy az iskola tanárai milyen gyakran látogatják meg otthonukban (a gyakran valószínűleg sok segítségre szoruló) tanítványaik családját. Az évente ismétlődő családlátogatásról a családok alig háromnegyede számolt be, itt is sokan bizonytalanok volt e idén náluk valamelyik gyerek tanárja. Egyötödüknél még soha az iskola egyetlen tanára nem járt. Ezek után természetesen joggal és tehetjük fel azt a kérdést, hogy a család és az iskola oly sokat kritizált kapcsolatrendszerében mekkora felelősség hárítható át a cigány családokra, akik adataink szerint (legalábbis az e csoportra vonatkoztatható adataink szerint) sokkal többet tesznek meg a kapcsolat létrehozásáért, a kapcsolat fenntartásáért, javításáért, mint amennyivel ezt az iskola viszonozza. Ilyen esetekben különösen fontos lenne, hogy iskola támogató, protektív kapcsolatot teremtsen a családdal, hogy a kezdeményező gesztust az iskola tegyen.

Valószínűleg mintánk speciális voltából következik, hogy a szülők iskola iránt tanúsított érzelmei másképpen nyilvánulnak meg, mint a korábbi nevelésszociológiai kutatásokból megismertük. A családok több mint háromnegyede pozitív érzelmeket táplál az iskola iránt, és csak minden hatodik családnak

vannak negatív érzelmei. A szülők 7%-a mutatkozott az iskolai értékek, kívánalmak, követelmények iránt közömbösnek.

Ezen belül különbséget tehetünk az iskola egésze, az iskola légköre, és a gyerekeiket tanító pedagógusok között. A direkt kérdésre kapott válaszok szerint a pedagógusokkal kapcsolatban egyértelműen pozitív érzelmei a családok egyharmadának vannak, de egyharmaduk egyenesen negatív érzelmeket, gyakran indulatokat, egy-két esetben szenvedélyes ellenszenvet nyilvánított a tanárokkal szemben. A negatív vélemények, indulatok kiváltója mindig valami vélt vagy valós, de etnikai alapú sérelem: kivételezés, igazságtalanul gyenge osztályzat, buktatás, nem egy esetben verés emlegetése. Interjúinkból is tudjuk, hogy sajnos esetenként valóban előfordul diszkriminatív magatartás, egyes iskolákban dolgoznak kifejezetten fajgyűlő – s nézeteiket az interjúer előtt is alig leplező – tanárok. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a sérelmek valamilyen hányada a gyermek érdekét rosszul képviselő szülő fantáziájában színeződött ki.

Ehhez többé-kevésbé hasonló képet mutat, hogy milyen érzelmek nyilvánulnak meg féltve őrzött gyermekeik osztálytársaival kapcsolatban. Kereken kétharmaduk jó véleménnyel van gyermekének magyar osztálytársairól, de több mint egyötödük negatívan vélekedik, tizedük pedig se pozitív, se negatív érzelmeket nem mutatott.

A közoktatás nagy felelősségére utal az, hogy a szülők mit kívánnak az iskolától, mit várnak az iskolától, milyen funkciók betöltése esetén tartják jó iskolának. Elég kevesen, a családoknak csak egynegyede gondolja, hogy az iskola funkciója mindössze az, hogy gyermekét megtanítsa magyarul írni-olvasni, azaz a felkeresett családoknak egynegyede elégszik meg azzal, hogy gyermekét az iskola alfabetizálja. Bár valóban csekélynek mondhatjuk ezt az arányt, azt se veszítsük szem elől, hogy a felső tagozatban tanuló gyerekeknek már régen túl kellett, túl kellett volna jutniuk ezen a teljesítmény- és igényszinten!

Ezzel szemben az iskola majdhogynem döntő szerepet játszik, majdnem monopolhelyzetre tett szert annak a dimenziónak a mentén, hogy megtanítsa a gyermeket tanulni, és érje el azt, hogy a gyerek képes és alkalmas legyen továbbtanulásra. Ezt a családok több mint négyötöde – 83%-a – jelöli meg mint az iskola döntő funkcióját.

Gyermekük magatartásának formálását, a leghétköznapibb értelemben vett fegyelmezését egyáltalán nem kívánják az iskolára bízni, mindössze 5%-uk tartja ezt az iskola feladatának. Úgy látszik, e családok egyáltalán nem kívánják, hogy az iskola nevelje gyermekeiket, sőt az iskola esetleges nevelési szándékát, magatartás-formáló céljait illetéktelen beavatkozásnak érzik saját intim szférájukba.

Van viszont az iskolának olyan feladata, funkciója, amelyik jobban hasonlít a nálunk fejlettebb társadalmak közoktatási hálózatának funkciójára, mint a magyar tradíciókra. A szülők, illetve a felkeresett családok 27%-a kívánja az írni-olvasni tudás megtanításán, a továbbtanulás biztosításán kívül az iskolától, hogy segítse elő gyermekeik társadalmi integrációját. Csakúgy, amint az óvodával kapcsolatban megfogalmazódott, a „magyar" szokások, elfogadott viselkedésmódok, nyelvhasználat – verbális és non-verbális kommunikáció, mondhatnánk a sikerért tartják fontosnak a cigány családok az iskolát. A válaszok megoszlása jelentősen eltér a szülőkétől. Csaknem felük (42%) szerint ugyanis a családnak elsősorban a bizonyítvány miatt fontos az iskola (a fiúk vonatkozásában újra és újra visszatér annak hangsúlyozása, hogy gépkocsivezetéshez a bizonyítvány kell), s csak egyharmaduk gondolja, hogy a család számára a tanulás önmagában is érték, s alapfeltétele a továbbtanulásnak. Több mint egyharmaduk képviseli azt – a közvéleményben meglehetősen elterjedt – nézetet is, hogy a cigányoknak elsősorban szociális szolgáltatásai miatt (étkezés, gyerekmegőrzés) fontos az iskola. Újabb egyharmaduk úgy gondolja, hogy a cigány családok számára egyáltalán nem fontos az iskola, legfeljebb tudomásul veszik, hogy kötelező. Emlékezzünk, hogy az utóbbi két szempont a családok válaszai között gyakorlatilag fel sem merült! Ha arra gondolunk, hogy a családok igyekeztek kissé alkalmazkodóbbnak látszani válaszaikban, mint ahogyan a valóságban viselkednek, akkor is túlságosan egyszerűen – gyakorlását igénylik az iskolától.

A szoros kohézió jelének, a gyermeküket féltő, szakkifejezéssel élve akár „túlféltő", túl protektív beállítódásának is felfogható, hogy a családok alig több mint 1%-a kívánja, hogy az iskola a tanórákon kívül felügyeljen a gyermekére, vagyis gyermekmegőrző funkciót lásson el.

Másik oldalról nézve az is érdekelt minket, hogy az iskola mint élmény hogyan jelenik meg a családok életében, hogyan élik át az iskola „magatartását", ha egyáltalán szabad antropomorfizálni egy közoktatási intézményt. Keserű tapasztalatként könyvelhetjük el, hogy bár olyan családokról van szó, amelyek többsége gyermekeit taníttatni és továbbtaníttatni szeretné, negyedük még mindig úgy érzi, hogy az iskola elsősorban hatóságként, közigazgatási szervként viselkedik velük szemben. A családoknak legalább az a része, amely hatóságnak aposztrofálja az iskolát, magát kiszolgáltatott helyzetben lévőnek érzi. Valódi partneri viszonyt, illetve azt, hogy az iskolát mint szolgáltatást értékeljék – csak minden hatodik családnál találtunk. Pusztán kielégítőnek – megpróbál segíteni, valamilyen mértékben bátorító, segítő magatartást tanúsít – a családok nem egészen fele tapasztalta.

A tanrenden, tanórán kívüli programokon való részvételt elővizsgálataink alapján kiemelkedő jelentőségűnek tartottuk. Esettanulmányunkban – ott egy nagyon zárt közösségről volt szó – azt tapasztaltuk, hogy a szülők általában féltik gyermekeiket elengedni az iskola tanítási időn kívül szervezett programjaira. Az e mintában szereplő családok majdnem kétharmada úgy érzi, megengedi gyermekének, hogy rendszeresen vegyen részt iskolája tanórán kívüli programjaiban. (A gyerekek és a tanárok ezt nem egészen így látják, amint erre a következő fejezetekben még kitérünk.) Azt a bizonyos „túlféltő" magatartást ebben a vizsgálatunkban csak a családok 8%-a mutatta, illetve pontosabban: fogalmazta meg. Valójában nem is vártunk nagyobb gyakoriságot, hiszen ilyenfajta direkt szembeszegülés az iskola tevékenységrendszerével szemben meglehetősen nagyfokú eltökéltséget igényel, a hagyományok igen szigorú őrzését jelzi. Ha nagyobb számú ilyen hagyományőrző cigány közösség szerepel is a mintánkban, statisztikailag akkor sem jelentkezhet magasabb arány: ez a fajta túlféltés szinte kizárólag a lányokra terjed ki a nagyobbak között, s nem föltétlenül mindig vállalja ezt a magatartását nyíltan a család. Az azért árulkodó, hogy községben, kisvárosban és Budapesten élő, a cigányság több csoportjába tartozó lánynál találkoztunk azzal az elhatározással: saját lányait ő majd másképpen neveli. Elengedi őket kirándulni, sportolni, uszodába. (Fiúknál ilyen elképzelések nem fogalmazódtak meg.)

Természetesen merült fel az a kérdés, mivel indokolható, hogy a gyerekek egyik része teljesen rendszertelenül, egy másik része pedig egyáltalán nem vesz részt tanórán kívüli programokon. A családi indoklás szerint a legnagyobb szerepet ebben a pénz játssza. A tanórán kívüli programok közül jó néhány – színházlátogatás, tanulmányi kirándulás – pénzbe kerül, és ezt nem tudja finanszírozni a cigányság egészéhez képest jómódúnak mondható, az igényszintjét tekintve ambiciózus családok több mint egynegyede. A gyerekeket a kiismerhetetlen és átláthatatlan veszélyektől a családok közül csak minden hatodik félti. Igaz ugyan az is, hogy néhány család olyan esetben is a pénzhiányra hivatkozott, amikor a lakás felszereltsége, a felnőttek és gyerekek ruházkodása, a családi jövedelmi viszonyok alapján szinte bizonyosra volt vehető, hogy nem okozna gondot néhány száz forint kifizetése – erre hivatkozva azonban könnyebb nemet mondani. S a deklarált, hangosan vállalt szegénység „egy cigánynál" a többségi társadalom szemében nem szégyen.

A falakon belül nagyobb biztonságban tudják gyermekeiket. Ezt azért feltételezzük, mert a családok 40%-a vélekedik úgy, hogy nagyon jó, ha gyermeke napközibe jár. A napközi alkalmas arra, hogy a gyerek esetleges hiányosságait pótolja, tanulmányi elmaradásából valamennyit behozzon, és egyáltalán a

másnapra való felkészüléshez szakszerű segítséget kapjon. Napköziellenes attitűdről csak a családok 12%-a tett tanúbizonyságot.

Minden huszadik család gondolja úgy, hogy cigány gyermekek számára a magyar iskola túl nehéz. Ezzel szemben kereken kétharmaduk vélekedik úgy, hogy gyermekeik akkor tudnának még jobb eredményt elérni az iskolában, ha az iskolák a mostaninál sokkal több tanulmányi támogatásban részesítenék őket. Ebből az következik, hogy mielőbb fontolóra kellene venni, miképpen lehetne ezt a cigányság által igényelt segítséget intézményesen megszervezni.

Ugyanakkor sokszoros felkiáltójellel kell megemlítenünk azt, hogy a cigányságnak ezen integrálódott, de legalábbis öntudatosabb, iskolázottabb hányadából sokan vélekednek úgy – mintánkban a családok 30%-a! –, hogy az általa ismert iskola cigányellenességgel jellemezhető. Ez általában azt jelenti, hogy a saját gyermekeik vagy a rokongyerekek iskolai pályafutásuk során szembekerültek ilyen jelenségekkel. Nagyon karakterisztikusnak találjuk, hogy Magyarország legnagyobb nemzeti kisebbségi csoportjának ez a törekvő rétege ilyen nagy hányadban tapasztal cigányellenességet. S a mintánkba tartozó családok tagjai éppen azok közül kerülnek ki, akik a legtöbbet teszik azért, hogy az iskolának minél kevesebb oka legyen cigányellenes magatartásra.

Valószínűnek tartjuk, hogy mind a pozitív, mind a negatív érzelmek, mind a hidegség kialakulásában meglehetősen nagy szerepe van az egyre élesebb formában felvetődő nyelvi kérdéseknek. Erről a kérdésről még részletesebben írunk. Itt azt emeljük ki, hogy általában a beszédkészség problémájáról is szó van. A családok túlnyomó többsége – 85%-a – úgy találja, hogy gyermeke körülbelül azon a szinten tud magyarul, amilyen szinten a vele egykorú magyar gyermekek tudnak beszélni, és értenek magyarul. Valamennyire hiányosnak tartják a magyar nyelv birtoklását a családok kereken 10%-ában, és nagyon komoly magyar nyelvi hiányosságokról panaszkodott a megkérdezett családok 5%-a. Az iskolákban azonban nincs intézményes eszköz az ilyen jellegű nyelvi problémák kezelésére, különösen nem megoldására.

Kézenfekvő volt megkérdezni, mi a véleményük arról, ha a magyar iskolákban lenne cigány nyelvű oktatás. Ezt általánosságban, természetesen a tartalmi és strukturális kérdéseket nem érintve, a családok 23%-a helyesli, ezzel szemben számunkra figyelmeztetést jelentő módon a háromnegyedük egyáltalán nem kívánja, hogy a cigány nyelv jelen legyen a magyar közoktatási intézményekben. Mint más összefüggésben ezt a kérdést még elemezzük, a gyerekek között nagyobb azoknak az aránya, akik örülnének egy ilyen lehetőségnek.

Természetesen vannak arra utaló jelek, hogy nemcsak egy negatív semlegesség álláspontjára helyezkedő, vagy egyenesen ellenséges környezetben élő

cigány mintát vizsgálunk, hanem arra is, hogy nagyon élesen megkülönbözteti mintánk az úgynevezett rossz cigányokat az úgynevezett jó cigányoktól. Ezt a feltételezés a többi között az teszi indokolttá, hogy a családok közel fele általában nem engedi meg gyermekeinek, hogy cigány gyerekekkel barátkozzon, játsszon.

Ezzel szemben a közkeletű hiedelemnek – miszerint a cigány gyermekek eleve ingerszegény környezetben nőnek fel, miszerint a cigány gyermekeket rosszul és rosszra nevelik, miszerint a cigány gyermekek erkölcsi fejlődése a családban nem biztosított – teljesen ellentmond az, hogy az általunk felkeresett családokban (merjük állítani!) többet és jobban foglalkoznak a gyermekekkel, mint a Magyarországon élő családok legtöbbjében. Ha ugyanis azt elemezzük, hogy az általunk megkérdezett cigány gyermekek szoktak-e játszani édesanyjukkal, édesapjukkal, testvéreikkel és szüleikkel együtt, akkor azt a nagyon megnyugtató arányszámot kapjuk, hogy a fenti kategóriák valamelyikébe a megkérdezett családok 70%-a besorolható.

És végül néhány általunk fontosnak tartott illusztráció arról, mennyire erősen élnek a hagyományok, illetve milyen nagy mértékben változnak a hagyományok és alkalmazkodnak a 20. század végének körülményeihez. A változás és az alkalmazkodás természetesen nem eszményi tempóban, és természetesen nem eszményi módon megy végbe, de adekvátan azzal, ahogy a történelmi-társadalmi folyamatok általában milyen ritmusban, milyen tempóban és milyen konfliktusok közepette szoktak lejátszódni.

Mintánkban nagy közös családi ünnepeket a kérdezettek kereken 98%-a tart, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy az összes felkeresett cigány családban rendkívül erős a kohézió. Ez a kohézió nem a nukleáris családra, a magcsaládra vonatkozik, hanem arra a családra, amelyik a sajátosan cigány értelmezés szerint családnak nevezhető, még akkor is, ha az egyes nukleáris családok közötti távolság száz kilométerekkel is mérhető.

Ugyanilyen fontosnak tartjuk azt a nagyon tipikus magatartásmódot, ami sokkal jellemzőbb a magyarországi cigány népességre, mint a nem cigány népességre – a búcsúba való eljárás gyakoriságát. A kérdezettek 62%-a rendszeresen eljár a búcsúkba, ami nemcsak a családok, nemcsak a nagycsaládok, nemcsak az úgynevezett nemzetségek közös ünnepe, hanem az etnikum közös ünnepe. (Függetlenül attól, milyen valláshoz tartozik.)

A hagyományok őrzését bizonyító szokások mellett komoly változásokat is megfigyelhettünk. Amikor megkérdeztük a gyerekeket, hogy szüleikkel, nagyszüleikkel ellentétben majd milyen életkorban kívánnak házasságot kötni, akkor azt tapasztaltuk, hogy kiskorúként mindössze a megkérdezettek 7%-a gon-

dol arra, hogy házasságot köt. Eme 7%-nak is a többsége lány, akik számára ma még természetes, hogy tizenöt–tizenhét éves korukban férjhez mennek. A nagykorúság elérése után kíván házasságot kötni a gyerekek 75%-a. (Ezen azt értjük, hogy valamikor tizennyolc és huszonöt éves kora között.) Ennél későbbi házasságra már csak 5%-uk gondol. A preferált házasságkötési életkor valamiféle kompromisszumot jelent a magyar törvények szerint kiskorúként kötött házasság és a Magyarországon általában szokásos huszonéves korban megszokott házasodási életkor között.

Ugyanilyen fontos korszerűsödési folyamatot jelez arra a kérdésre adott válaszok megoszlása, hogy a mostani tinédzserek majd házasságkötésük után – legyen szó bármilyen formájú házasságról – hány gyereket kívánnak. Kétharmaduk mindössze két gyermeket szeretne, és 94%-uk legfeljebb három gyermeket. Ez szintén ellentmond annak az elképzelésnek, hogy mindenfajta tudatosság nélkül, mindenfajta úgynevezett családtervezés nélkül kívánnak a mostani tinédzserek néhány év múlva családot alapítani. (És függetlenül attól is, hogy a „magyar" minta követése nem biztos, hogy a legszerencsésebb választás.)

Tanulmányunknak ebben a fejezetében nem idéztünk interjúrészleteket, nyitott kérdésre adott válaszokat. Itt kivételesen mégis kitérünk ezekre, mert ezt a kérdéskört később nem tárgyaljuk, és mert a válaszok jól jelzik az értékek változásának irányát és súlypontjait, de egyúttal az új és a régi értékek ambivalenciáját is.

„22 éves koromban akarok megnősülni. Ez a kor a legideálisabb. Ki kell tanulni a szakmát, le kell tudni a katonaságot. Dolgozni is akarok, pénzt keresni a házépítéshez. Két gyerekem lesz, annyit jobban fel tudok ruházni, mint ha több lenne. Meglenne nekik mindenük. Tiszták lennének. Szeretném, ha tanulnának, arra biztatnám őket." (nyolcadikos fiú)

„Csak húszéves korom fölött megyek férjhez. Nem akarom az életemet tönkretenni azzal, hogy 13 éves koromban férjhez megyek, gyereket szülök. Nem olyan leszek mint a többi unokatestvérem, 13 éves korukban férjhez mennek, ki se járják az iskolát, rossz tanulók. A gyerekeimet ugyanúgy nevelném, mint engem a szüleim. Nem lopni, másokkal rossz lenni!" (hatodikos lány)

„19 éves koromban nősülök, egy fiút meg egy lányt szeretnék. Ha elválunk, mindegyikünknek legyen gyereke. Másképp nevelném őket, mint engem. Mindig rendre, tisztaságra nevelném, és arra, hogy ne verekedj, csak akkor, ha muszáj!" (hatodikos fiú)

„Húsz évesnél hamarabb nem megyek férjhez. Lesz négy gyerekem, vagy még több is. Szeretem a gyerekeket. Aranyosak, kedvesek, nem sok baj van velük." (hetedikes lány)

„A katonaság után nősülök csak. Két fiút meg egy lányt szeretnék. Szeretem a fiúkat. A lányok mindig fiúznak, meg minden. A lány az segít az anyjának, meg iskolába is jár, de ha az anyja nincs otthon, hát segít. A két fiú meg nekem segít, ha elmegyek lovaskocsival venni valamit, jönnének velem. Aztán meg fociznánk együtt." (ötödikes fiú)

„19-20 éves koromban megyek férjhez. Annyi gyerek lesz, amennyit majd a férjem akar, csak előbb még lesz kettő. Ha nagyon szereti a gyerekeket, akkor én is fogom őket szeretni, és akkor majd lesz több is. Ha öreg leszek, ők felnőttek lesznek. Mamámnak is van kilenc családja, és amikor összegyűlnek és látom őket, ez olyan jó!" (hetedikes lány)

Végül is mit eredményeznek ezek a bonyolult viszonyok és bonyolult összefüggések? Azt mondhatjuk, hogy gyermekmintánk nyolc hónapos késésben van iskolai előmenetelét tekintve magyar kortársaihoz képest. Ez a se nem drámai, se nem bagatellizáló kijelentés abból az összefüggésből származik, hogy az általunk vizsgált gyerekek kereken 54%-a saját korosztályának megfelelő osztályba jár, 29%-a egyszer ismételt évet, 15%-a kétszer, és a minta elenyésző hányada nem egészen 2,5%-a háromszor. Ennek átlaga nem mutat különösebben riasztó képet, de mindent egybevetve, miután többszáz gyerekről van szó, már ez a nyolc hónapos késés is soknak számít. Hiszen arra kell csak gondolnunk, hogyha tinédzser korban már ennyivel el vannak maradva az elvégzett iskolai osztályok számát tekintve magyar kortársaiktól, akkor ez a távolság vajon mennyire fog nőni tíz, húsz, harminc év alatt.

A jelenlegi osztályukba évismétlés nélkül eljutók és azoknak egy része, aki csak egyszer bukott, összesen a gyerekek 60%-a kimondottan szeret iskolába járni. Ezt az állításukat alátámasztják arra vonatkozó vágyaik, terveik, hogy egyáltalán hány éves korukig szeretnének iskolások lenni. Legfeljebb tizennégy éves koráig, azaz a cigányság körében már általánosnak tekinthető optimumig a kérdezettek kereken egyötöde kíván iskolás lenni, a tankötelezettségi kor végéig, 16 éves korig, már a gyerekek fele szeretne iskolába járni. Középfokú képzésbe – legyen ez szakmunkásképző, szakközépiskola, gimnázium – 95%-uk vágyik eljutni, és a fennmaradó 5% vágyai között valamilyen főiskola vagy egyetem is szerepel. Természetesen a középfokú képzés, sőt nagyon sok esetben a hetedik, nyolcadik osztály elvégzése nem kizárólag a nappali tagozaton képzelhető el számukra, hanem gyakran esti, illetve levelező tagozaton. Nappali tagozaton – külön kérdezve – nyolc osztályig a gyerekek 37%-a szeretne eljutni, 47%-uk valamilyen szakmunkás-bizonyítványt szeretne szerezni, egytizedük szeretne érettségihez jutni, és felsőfokú oklevelet, diplomát kereken 3%-uk szeretne kapni. Esti vagy levelező tagozaton ugyanezek az arányok úgy

festenek, hogy a nyolcadik osztályt minden hatodik gyerek estin tervezi befejezni, szakmunkás oklevelet 14%-uk szeretne kapni, érettségizni, illetve felsőfokú oklevelet estin-levelezőn pedig 7%-uk akar majd szerezni.

Nagyjából ehhez hasonlóak az arányok akkor is, amikor azt kérdeztük, milyen foglalkozást választottak maguknak. Valamilyenfajta szakmunkás foglalkozáshoz szeretne eljutni a gyerekek 37%-a, a fegyveres testületekben kíván hivatásos szolgálatot teljesíteni mintánk majdnem egyötöde, művész, szakértelmiségi, szellemi foglalkozású szeretne lenni 28%. Mind a továbbtanulási, mind a leendő foglalkozásválasztási szándékokban annak tükröződését látjuk, hogy ezek a gyerekek elsősorban olyan irányban törekednek előrejutni, a mobilitásnak azt a módját választják, amely irányba a magyar lakosságnak már csak kisebbik hányada törekszik, amely mobilitást a magyar lakosságnak már csak egy kis része választja. Ezek között is külön kiemelendőnek tartjuk (hiszen egészen természetes, hogy a horizonton belülre került már a szakmunkás oklevél és a szakmunkássá válás), hogy a mintában szereplő gyerekeknek majdnem egyötöde a Magyarországon (lassan a kiegyezés óta) a társadalmi integráció bevált útját választva, valamilyen egyenruhás, fegyveres testület tagjaként kíván a társadalom megbecsült tagjává válni. A másik feltűnő választási szándék – amelyben nem lehet tudni, hogy mennyire tükröződik a realitásérzék, és mennyire keveredik össze a helyzet valóságos ismerete olyan vágyakkal, amelyek eleve teljesíthetetlenek – a szakértelmiségivé, művésszé válás. Mintánkban egy-két olyan család természetesen szerepel, ahol magától értetődő a Zeneművészeti Főiskola elvégzése, de ők elenyésző kisebbségben vannak a minta többi részéhez képest. A szakértelmiségivé válás a megkérdezés időpontjában, a nyolcvanas évek második felében, nem tűnt teljesen reálisnak. Az egyetemi, főiskolai férőhelyek megszerzése számukra rendkívül nehéz, sokkal többet kell nyújtaniuk magyar versenytársaiknál. Ez még akkor is igaz, hogyha – feltételezve, hogy mindnyájuknak sikerül leérettségizni azok közül, akik egyáltalán tervezik az érettségit – akkortájt fognak érettségizni, amikor a legtöbb magyar felsőoktatási intézményben már eltörlik a felvételi vizsgát. Félő, hogy a beiratkozás követelményei számukra teljesíthetetlenek lesznek, ha a hozott iskolai eredményekre, a nyelvtudásra és az elkerülhetetlennek látszó meghallgatásra, beszélgetésre gondolunk. De a továbbtanulás és társadalmi felemelkedés puszta vágyát is pozitívan értékeljük, és úgy véljük, ennek is arra kell ösztönöznie a cigányság – s közvetve a teljes magyar társadalom – iránt felelősséget vállalókat, hogy találjanak eszközöket ezek realizálására.

TELJESÍTMÉNY, REMÉNY, ÍGÉRET

Vágy és valóság

A legutóbbi néhány évtizedben az egyik legjobban kidolgozott, vagy legalábbis legtöbbet vitatott kérdés a hajtóerő, a teljesítménymotiváció, illetve az ehhez a fogalomhoz kapcsolt sokféle ösztönzés problémája. Ha a teljesítés vágyát a siker, főleg a mások szemében elért siker igényével kapcsoljuk össze, akkor kétségtelenül ebbe a motívumcsoportba tartozó ösztönzésnek kell tartanunk. Az ilyen szempontból erősen motivált egyének számára fontos az önbizalom, a személyes felelősség, és az, hogy lássák teljesítményük konkrét eredményét. Az iskolában a saját értelmezésük szerinti jó eredményre törekszenek, igyekeznek a közösségben aktívak lenni, de legfeljebb közepes kockázatot vállalnak. Számunkra fontos a teljesítményre törekvés kialakulásának s az ezzel kapcsolatos motívumok fejlődésének kérdése. A kutatások egyértelműen azt bizonyítják, hogy a teljesítménymotiváció a gyermekkori önállóságra neveléssel, a korai függetlenségigénnyel, a gyermekkel szembeni követeléssel függ össze.

Az előbbiekkel ellentétesnek látszik egy másik, azzal egyformán sokat tárgyalt és sokat vitatott motívumcsoport, az, amit társulási ösztön néven is szoktak összefoglalni, az affiliáció. Akiben a teljesítménymotiváció dominál, annak mindegy, kikkel tevékenykedik együtt, csak sikeres legyen. Akikben viszont a társulás iránti vágy az erősebb motívum, az nem bánja, ha kicsi a siker, csak azokkal lehessen együtt, akikkel jó együtt lenni. Az olyan csoportokban, ahol a teljesítménymotiváció dominál, a tagokat a teljesítmény érdekli, vitáznak, és eredményességüket növeli, ha sikeres teljesítményről kapnak visszajelzést. Az olyan együttesek tagjai, akiknél a társulási vágy dominál, barátságosak, teljesítményüket az jelenti és az fokozza, ha arról kapnak visszajelzést, hogy csoportjukat harmonikus, kellemes légkörű, baráti együttműködés jellemzi.

Ezen a téren aszimmetria mutatkozik a család, a szülői ház és az iskola között. Euro-amerikai pszichológiai, pedagógiai mércével mérve az általunk vizsgált családok többségét az úgynevezett túl engedékeny típusba kell sorolnunk. A szülői kontroll, a szülői ellenőrzés gyengesége abban nyilvánul meg, hogy igyekeznek gyermeküknek mindent megadni, és főleg mindent megengedni. Normatív módon fogalmazva azt is lehet mondani, hogy a tanárok szemszögé-

ből nézve túlzott szeretetről, a szülők gyengeségéről van itt szó. Ez általában abban nyilvánul meg, hogy a szülő semmit sem képes megtagadni gyermekétől, akkor is védi, ha nyilvánvalóan nem neki van igaza, csak jutalmazni hajlandó, ugyanakkor mindenre és mindenkire féltékeny, a többségi társadalom gyermekei szempontjából normális szórakozásban, kapcsolatteremtésben akadályozza gyermekét esetleg azon az áron is, hogy állandóan ő akar vele együtt lenni.

Euro-amerikai szemszögből az így nevelt gyermek érzelmileg kevésbé érett, infantilis, környezetével olyan szoros érzelmi kapcsolatban van, ami egy bonyolult kölcsönös függőségi rendszert alakít ki, és általában semminek a megtagadását nem hajlandó elviselni. Önmagát eléggé nehezen fegyelmezi, hogyha „rosszat tesz", rosszul viselkedik, fegyelmezetlen, ezt általában meg sem bánja, jóvá sem teszi, hiszen nem is igazán érti, miről van szó. Az iskolában nagyon nehezen tud alkalmazkodni a szabályokhoz, nagyon ritkán és rövid ideig képes csak kitartó munkára, és általában csak azzal hajlandó foglalkozni, ami érdekli. Eléggé alacsony szintű a frusztrációs toleranciája, és képtelen megbirkózni az iskolai realitás követelményeivel. Valamilyen értelemben engedetlen, valamilyen értelemben – megszegve az iskola írott és íratlan szabályait – „szemtelen" a tanárokkal szemben, dominanciára vagy legalábbis sztárszerepre törekszik társaival szemben. Mivel ezeket a többségi társadalom által hibásnak tartott magatartásokat otthon nem követi negatív szankció, a többségi társadalom nagy átlaga szempontjából eltérő magatartású felnőtté növekszik.

Ugyanennyire jellemző (ezt kérdőíveink és interjúink is igazolják), hogy a gyermekeket általában a szülők nagyon nagy mértékben féltik. A túlgyámolító magatartás a felnőttek félelmének, aggodalmának kifejeződése. A félelem és aggódás nemcsak a gyermek megóvásának szól, hanem annak is, hogy közönyös vagy ellenséges környezetet észlelnek. (Ebből a szempontból is nagy jelentősége van annak, mennyire képesek a gyerekek otthon érezni magukat az iskolában.) Abban szokott leginkább megnyilvánulni, hogy a gyermek gondozásának szempontjából elsősorban az étkezésnek, a tisztaságnak, az egészségnek tulajdonítanak nagyon nagy szerepet, a tanulmányi eredménnyel szemben többé-kevésbé közönyösen viselkednek, és amíg a gyermeket gyermeknek tartják, tiltják, óvják a szexuális érdeklődéstől, az idegenektől. A pedagógusok szemszögéből nézve az ilyen gyermekekre jellemző a bizonytalanságérzés, a visszahúzódás, a passzivitás, az önállótlanság és a társas kapcsolatokban megnyilvánuló bizonytalanság.

Gyakori magatartás az általunk vizsgált cigány csoportokban is, hogy a szülők nemigen veszik észre, hogy felnövő gyermekeik egyre élesedő versenyhelyzetben fognak kilépni az „Életbe". Az új társadalmi és gazdasági viszonyok közepette azok a szülők, akik igyekeznek világosan meghatározott célok felé terelni gyermekeiket, azt a kockázatot vállalják, hogy végső soron maradivá, elavulttá nevelik őket. A pszichológiai iránytű alapján történő nevelés ugyanis nem teszi eléggé rugalmassá a személyiséget a gyors alkalmazkodáshoz, amelyre pedig azért van szükség, mert nem minden versenyzőnek van iránytűje. (Lehetetlen nem észrevenni az analógiát *Riesman*, 1983, stagnáló népességű és belülről irányított társadalmával.) A szülők nem tudnak gyermekeiknek világos képet rajzolni sem róluk, sem a társadalomról, csak azt az általános tanácsot adhatják nekik, hogy bármilyen helyzetben mindig igyekezzenek a tőlük telhető legtöbbet és legjobbat megtenni. De hogy mi ez a legtöbb és legjobb, azt már nem ők, hanem az iskola és a kortárscsoport határozza meg, segítve egyúttal a gyermekeket abban is, hogy megtalálják helyüket a hierarchiában. Még ezeknek a tekintélyeknek az ítéletei is csak homályosak, mert már nem alkalmazhatók a célok kiválasztásának azok a világos elvei, amelyek valamikor az embert vezérelték. Maga a társadalmi érvényesülés is kérdésessé válhat, mivel az egyéni vágyak szempontjából ez már nem egyértelműen kívánatos. Sokan többre becsülik a nyugalmat és a biztonságot, mint a kockázatot és a vállalkozást, sőt ma már az sem egészen világos, hogy valójában melyik út vezet felfelé.

Ma, amikor új módon és új középrétegek alakulnak ki, és felbomlott a régebbi hierarchikus rend, nem könnyű feladat a létező és nagyon sokféle hierarchia különböző pozícióinak összehasonlítása. A szülők egyre kevésbé tudják eldönteni, hogy gyermeküknek mi a „jó". Tanácsot, eligazítást várnak nemcsak a szűkebb közösségtől, hanem az iskolától, a pedagógusoktól, a tömegtájékoztató eszközöktől, sőt egyre gyakrabban fordul elő az, hogy esetleg még saját gyermekeiket is megkérdezik. Természetesen sok szülő továbbra is kevéssé rugalmas nevelési sémákhoz ragaszkodik.

Ilyen körülmények között a szülők semmiképpen sem titkolhatják el gyermekeik előtt azt az aggodalmukat, hogy milyen kevéssé bíznak saját magukban és jövőjükben, és hogy mennyire függenek másoktól. Bármit tanítanak is gyermekeiknek, mindenképpen továbbadják saját diffúz aggodalmukat. Ha viszont gyermekük sikert arat és megdicsérik, velük és önmagukkal is elégedettek.

Egykor a szülők inkább azokat a gyermekeiket értékelték, akik a külső, ellenséges világban is megállták helyüket. Akkoriban legalább világosak voltak a siker feltételei. Századvégünk gyermekeinek azonban nemcsak sikert kell aratniuk, hanem azt is nekik kell eldönteniük, hogy egyáltalán mi a siker.

Látják, hogy a siker definíciója, személyük értékelése társaiktól függ. Mindenekelőtt iskolatársaiktól és tanáraiktól, egy kedves mosolytól, egy biztató szemvillanástól. De mi történik akkor, ha nem megfelelő emberekkel érintkeznek? Ebben a helyzetben tartalmától függetlenül az elismerés az egyetlen mérce: sikert ér el az, aki elismerést arat. Már régen nem arról van szó, mihez viszonyított és milyen az eredmény, vagy mi az elvileg elérhető eredmény, csak az fontos, hogy valamilyen eredmény szülessen.

A gyermek szüleinek és tanárainak vele szemben tanúsított reakcióiból megtanulja, hogy jelleme, személyes tulajdonságai, öröklött neve, tehetsége, munkája csak annyit ér, amennyi hatást gyakorol másokra. Immár nem elég érzékelni a „másikat" (akit *Mead*, 1973 Socius-nak nevez), hanem konformnak kell lenni talán olyan szociotechnikákkal, ahogyan Mérei gyermekkísérleteiben (*Mérei–Binét*, 1972) „akkulturálódtak" az újoncok. Eredményesnek lenni tehát lényegében annyit jelent, mint emberi kapcsolatokat teremteni, barátokat szerezni. Átfogalmazhatnánk úgy is a Bibliát: akinek pedig elismerése van, annak még több elismerés adatik.

Ilyesmivel magyarázhatjuk azt is, milyen nagy arányban tekintik magukat elismertnek, iskolai szempontból is sikeresnek azok a gyermekek, akik tanulmányaikat, jegyeiket tekintve elégséges, jobb esetben közepes tanulónak számítanak. Másfelől azonban barátságosságuk, szépségük, humorérzékük miatt gyakran aratnak osztatlan tetszést.

Kutatásunkban ezeket a bonyolult kérdéseket egy eléggé nagy átmérőjű pszichikus mezőben vizsgáltuk. Ha egyszer elfogadjuk azt, hogy tevékenységünk belső vezérlésében létfontosságú szükségleteink mellett az ezekhez kapcsolódó „mintha-szükségletek" vezérelnek bennünket, akkor a belső vezérlés összetevőinek harmóniája és diszharmóniája magyarázatot kíván. Tulajdonképpen az egész motivációs rendszert kellene leírnunk. Az a probléma, amit kutatunk, az ismert motivációval vezérelt tanulási folyamat struktúrája és története, egy feladat megoldásának az elsajátítása, egy pályának a megtanulása, egy megtanult anyagnak a változó feltételek között való felhasználása. De ha ennél egy lépéssel továbbmegyünk, és egy ember mindennapos viselkedését vizsgáljuk, akkor magának a cselekvésnek a motivációja az ismeretlen tényező (*Kozéki*, 1980).

A halványan és gyakran homályosan mutatkozó szükségletek mellett az ízlésnek, az előítéleteknek, az aktualitásuk szempontjából igen különböző szintű nyugtalanító érzéseknek, a teljesítményszint és az igényszint, a vetélkedési készenlét, a tilalmak, tabuk, a tolerált magatartások végtelennek látszó sora játszik bele abba a viselkedésvezérlésbe, amelyet motivációnak nevezünk. Ha

az indítékok sokféleségét elfogadjuk, akkor egy viselkedési egységnek – akár egyetlen aktusnak – a motivációs együttesébe vezető tényezők csoportjába beletartozik a múlt és jövő, elmúlt örömök és kudarcok, remények és szorongató előérzetek.

Tudjuk-e vállalni azt a feladatot, hogy ennek a kiterjedésében és mélységében aligha meghatározható motivációrendszernek az értelmezéséhez megfelelő apparátust teremtsünk? Pedig nagy szükségünk van rá, mert talán ez vezethet a cselekvés mint aktus hátterének a megértéséhez, tehát ahhoz a feladathoz, amelyet megpróbáltunk elvállalni.

Mindenképpen figyelembe kell vennünk az igényszint és az időperspektíva összefüggését. Mindig találkozunk olyan emberekkel, akik visszautasítják mások segítségét, és saját erőből akarnak megszerezni olyasmit, amit nehéz megkapni. Más szóval a nehezebb megoldást és a nehezebb célt részesítik előnyben a könnyebbel szemben. Ez a látszólag paradox emberi magatartás bizonyára ellentmondásban van azzal a széles körben elfogadott nézettel, amely mindnyájunk gondolkodását erősen befolyásolja. Eszerint az embert általában az örömelv vezérli a legkönnyebb úton a legkönnyebben elérhető cél felé – szemben a realitáselvvel. Valójában azonban azok a célok, amelyeket az ember mindennapi élete során hosszú távú terveiben kitűz, már gyermekkorától kezdve az egyéni ideológia által meghatározottak, és attól a csoporttól függenek, melyhez az egyén tartozik, s az irányítja őket, hogy az egyén igényszintjét képességei felső határáig törekszik növelni.

Sok tudományos eredmény született ezzel kapcsolatban. Ezek azt írják le, hogy az egyes területeken elért siker és elszenvedett kudarc már kisgyermekkortól hogyan befolyásolja az igényszintet egy másik területen, hogy az egyén hogyan reagál a túl könnyű vagy a túl nehéz feladatokra.

A célok kitűzése szoros kapcsolatban van az időperspektívával. Az egyén célja magában foglalja a jövőre vonatkozó várakozásait, céljait, álmait. Lényegében két tényező határozza meg, hol jelöli ki céljait. Egyrészt az egyén viszonya meghatározott értékekhez, másrészt az egyén becslése a cél elérésének realitását illetően. A siker és kudarc értékét meghatározó vonatkoztatási rendszer egyénenként és csoportonként nagyon eltérő. Nagyjából és egészéből társadalmunk tendenciája az, hogy az igényszintet az egyén képességeinek felső határáig növelje. Másrészt viszont a realitáselv az egyént a csalódástól igyekszik megóvni, és ambícióit a földi lehetőségek felé kívánja szorítani.

Az egyén produktivitásának és moralitásának egyik legfontosabb meghatározó tényezője, milyen magasan jelöli ki céljait, és emellett hogyan tud megmaradni a realitás talaján. A sikeres ember legközelebbi célját nem sokkal leg-

utóbb elért teljesítménye fölött jelöli ki, ily módon állandóan emeli igényszintjét. Bár hosszú távon egy eszmény vezeti, de következő lépésének reális célját valós módon adott helyzetéhez igazítja.

A sikertelen ember ezzel szemben a következő két reakciómód valamelyikét mutatja. Célját nagyon alacsony szinten jelöli ki, gyakran az utolsó teljesítmény alatt. Ez azt jelenti, hogy az ilyen ember félénk, nem mer magasabb célokat kitűzni. A másik reakció, hogy olyan célokat tűz ki maga elé, amelyek messze meghaladják képességeit. Ez utóbbi viselkedésmód sokkal általánosabb. Néha minden különösebb igyekezet nélkül a magas célokhoz való ragaszkodás az eredmény: az ember vakon követi ideálját, és nem ismeri fel, mi lehetséges az ő helyzetében.

Az, hogy az ember milyen magas célokat tűz ki, erősen függ annak a csoportnak a normájától, amelybe tartozik, valamint az alatta és a fölötte lévő csoport normáitól. Egyetemi hallgatókkal végzett kísérletek azt bizonyítják (*Lewin*, 1975), hogy alacsony csoportnormák mellett az egyéni teljesítmények csökkennek. Másrészt az egyén azonnal növeli teljesítményét, mihelyt a csoportnormák növekednek. Így alakul ki az egyéni morálnak és a csoport pszichológiájának a dilemmája még azokon a területeken is, ahol az ember látszólag egyéni és nem csoportcélokat követ. Az egyéni és a csoportmorál közötti ilyen jellegű kapcsolat természetesen még szorosabb akkor, ha csoportcélok követéséről van szó.

A normális és egészséges gyermek az általános iskolában olyan csoportban él, amelynek normái és értékei, ideológiái és célkitűzései fontosak a gyermek saját céljai és saját viselkedése szempontjából. Ha a gyermek olyan szerencsés, hogy jóléti társadalomban született, akkor remélheti, hogy az iskolai csoport eléggé demokratikus légkörű lesz, és világos tájékoztatást ad arról, mit jelent vezetőnek és mit jelent követőnek lenni, hogy intolerancia vagy erőszakosság nélkül megismerje a normák és vélemények különbözőségeit. Bár kevés gyermeknek van erre esélye, mégis ennél több iskolai csoport kínál olyan demokráciát, amely erősebb annál, mint amit egy ország felnőtt lakossága valaha is tapasztalhatott.

A családi értékek, normák és az iskola hatása történetileg szoros összefüggésben fonódik össze, s nem az egyének, de a csoportok szintjén szinte determinisztikusan hatnak. Ennek érdekes példájaként kissé bővebben mutatjuk be *Karády és Vári* (1987) tanulmányát. Jóllehet, konkrét példánktól kissé távolabb vezet, de az általános összefüggéseket érzékletesen mutatja be az a tanulmány, amely a magyar századforduló – etnikailag és vallás szempontjából vegyes összetételű – közegében elemzi a középiskolai sikerességet befolyásoló tényezőket.

Egészen pontosan arról van szó, hogyan fejti ki hatását a kulturális tőke a tanulmányi sikerességben, éspedig a különböző etnikai és vallási csoportokhoz tartozók akkulturációjában. A gimnáziumi tanulók reprezentatív mintáján összehasonlították a különböző felekezetű tanulók (a nyilvántartásokban, bizonyítványokban kötelező adatként szerepelt a vallás, ami némileg utal az etnikai hovatartozásra is) tanulmányi eredményeit, és megállapították, hogy a luteránus és zsidó gyermekek jobban tanulnak másoknál, bár az eredmények a tantárgyak szerint eltérők. A tantárgyanként elért jó eredményekben a legnagyobb szerepe a felhalmozott kulturális tőkének van, akár otthonról kapott nyelvtudás, akár klasszikus vagy természettudományos műveltség formájában. Egyenes korrelációt mutatnak ki a tanulók német családneve, nyelvkészsége, asszimilációs hajlandósága és készsége között. A magyar családnevű tanulók nem a nyelvi, hanem más tantárgyakban sikeresebbek, egyébként helyzeti előnyből indulnak, mivel a középosztály tagjai.

A zsidó tanulók magatartási jegyei rosszabbak társaiknál – ezt a kutatók úgy értelmezik, mint adaptációs nehézségeik tükröződését.

Közülük a magyarosított nevűek a legasszimiláltabbak, kitűnnek tanulmányi eredményeikkel. A róluk kialakult sztereotípia: nem jó sportolók, elkerülik a párbajt, nem jeleskednek katonai erényekkel, viszont sokkal több erőt fektetnek be az intellektuális tárgyakba.

Marginális helyzetben vannak a románok, szerbek és más kisebb létszámú nemzetiségek, amelyek a magyar határon kívüli hazájukban sem rendelkeznek jelentős számú értelmiséggel, művelt polgársággal, de nincsenek asszimilációs törekvéseik sem. Ezek a fiatalok a magyar környezetet ellenségesnek érzékelik, mind politikailag, mind kulturálisan az imperializmus fészkének tekintik, s ambivalenciájuk kifejeződik közepes érdemjegyeikben is.

A luteránusok különböző etnikai környezetből származnak: magyarok, németek, szlovákok. A német luteránusokra egyrészt a gazdag kulturális örökség, másrészt az asszimilációs törekvés jellemző, ugyanúgy, mint a zsidókra. Ezzel függ össze, hogy nyelvi tantárgyakban kitűnő eredményt érnek el. A szlovák luteránusokra ezek fordítottja érvényes.

Vallásfelekezet szerint is jelentősek a különbségek. A magyarok közül a reformátusok különösen az ún. „nemzeti tárgyakban", a magyar irodalomban és történelemben jeleskedtek, de ezen kívül a természettudományokban is. A katolikusoknál a magyar nemzeti jelleg kevésbé érvényesülhetett, mint a kálvinistáknál, akik úgyszólván mind magyarok. A katolikusok vegyes származásúak, részben magyarok, részben asszimilálódott németek, szlávok; az etnikai sokféleség mellett még társadalmi-foglalkozási kategóriák tekintetében is

nagyon heterogének. Tanulmányi eredményeiket elsősorban társadalmi rétegük, a magukkal hozott kulturális tőke határozza meg.

Végül is az a következtetés vonható le, hogy az etnikai és a felekezeti kultúrában létrejött szimbolikus tőke hozama egyértelműen megmutatkozik. Ezeken a tényezőkön kívül a család iskoláztatási stratégiája, a klasszikus vagy „gyakorlati" orientáció, az adott iskola minősége, színvonala, követelményei, a ráfordítások megtérülésének kilátásai és az akkori sajátos magyar társadalmi légkör is szerepet játszottak az eltérő eredményekben.

Egy szokás általában azt fejezi ki, hogy egy adott kultúrában melyek az emberek leggyakoribb személyiség-diszpozíciói, melyek azok a saját közösségük által intézményessé tett szerepek, amelyekben leginkább ki tudják fejezni a normákhoz való alkalmazkodásukat.

A közvetlen szociális helyzet nagy mértékben megszabja, hogy az egyén miképpen jelenhet meg mások előtt. Saját közössége elvárja az egyéntől, hogy olyan tulajdonságokkal, képességekkel és információkkal rendelkezzen, amelyek együttvéve egy koherens, és egyszersmind az adott alkalomnak teljesen megfelelő Én-képpé állnak össze. A társas érintkezések természete attól függ, hogy az egyének mennyire igazodnak a kultúra morális elvárásaihoz. Magukat az elvárásokat azonban nem annyira az egyéni hajlamok, kedvtelések, hanem sokkal inkább az adott közösség szervezetének alapelvei határozzák meg.

Másfelől meg kell különböztetnünk egymástól a közösség igényeit, a kulturális elvárásokat, az ahhoz alkalmazkodó viselkedést és azt a belső élményt, amely az egyént bizonyos viselkedésre hajlamossá teszi. Nem elég azt megtudnunk, hogy egy kultúrának milyen tényezői és hogyan hatnak a gyermek fejlődésére, hanem azt is meg kellene tudnunk, hogy az egyes tényezők milyen módon fejtik ki hatásukat.

Közel sem teljes az egyetértés a környezeti változás elméleti jelentőségét illetően. Például megkockáztathatjuk azt az állítást, hogy a motiváció egy siker elérésére, a siker elérésének indítékát jelző tényleges viselkedés nagymértékben annak a helyzetnek a függvénye, amelyben a viselkedést megfigyeltük. Különböző kultúrákban nagyon eltérő lehet az a helyzet, amely leginkább alkalmas teljesítményorientált viselkedés, vagy akár egy ilyen vágy kiváltására. Egészen biztosan léteznek hazánkban is olyan szubkultúrák, ahol egy futballmérkőzés sokkal nagyobb versenylázat vált ki, mint egy iskolai vizsga.

Egy embertől csak akkor várhatjuk siker iránti vágyának kifejezésre juttatását, ha megítélése szerint a feladat–helyzet összhangban van saját törekvéseivel és képes azzal megbirkózni. Hasonló helyzetet találunk a rizikóvállalás vizsgálatánál. A születésszabályozás például óvatos előrelátásnak tűnhet a ma-

gyar középrétegek elvárásai szerint, ugyanez nagyon sok cigány közösség számára azonban a hagyományos normák túlzottan kockázatos megsértését jelentheti. Többről van itt szó, mint egyszerű mérési problémáról. Ennek ahhoz is köze van, hogyan értelmezzük a tevékenységek, a viselkedések kultúrközi eltéréseit. Mielőtt könnyelműen levonnánk azt a következtetést, hogy mondjuk, a születésszabályozás hiánya egyik oka a gazdasági pangásnak, visszaesésnek, meg kellene vizsgálni azt, hogy a két különböző kultúrában milyen ösztönző és milyen megszorító tényezők hatnak. Mert bár az emberi tevékenység jelenti a gazdasági fejlődés lényegét, ennek a tevékenységnek akár a lehetőségeit, akár az összefüggéseit vizsgáljuk, mindenképpen az adott közösség szabja meg korlátait és határait.

A teljesítményszükséglettel, a teljesítményorientációval kapcsolatos vizsgálatok a nemzetközi motivációkutatás fokozott érdeklődését tükrözik abban az irányban, hogy a most rohamos gyorsasággal válaszút elé kerülő közösségekben élő emberek mennyire képesek alkalmazkodni modern korunk, a modernizálódó gazdaság követelményeihez. Egyre többen vélik úgy, hogy a városiasodás, a modernizáció nemcsak a társadalom szerkezetét és nemcsak az erkölcsi értékeket változtatja meg, zilálja szét, hanem a társadalmi és az egyéni indítékok átalakulását is maga után vonja. Ezért mindenütt nagy nehézséget jelent, hogy – mint sokan feltételezik – minél modernebb, minél „európaibb" egy kultúra, annál magasabb rendű is minden más kultúrához viszonyítva. A technika és a hivatali szakértelem, amely a modern életforma oly sok megkülönböztető sajátosságát kialakítja, csaknem teljes egészében az úgynevezett európai civilizációkban jött létre. Ezt akár kedvezőnek, akár hátrányosnak tekintjük, be kell látnunk, hogy azokat a tulajdonságokat erősíti, amelyeket a modernizálódó társadalmak különböző úton-módon megkövetelnek az emberektől. Ezzel szemben ezek az intézmények, a bennük zajló folyamatok csak kulturálisan adott lehetőségek az egyén számára, olyan útravalót jelentenek, amelyből bizonyos elemek nélkülözhetetlenek, mások előfordulása azonban csak történelmi véletlennek tekinthető.

Sokak szerint minden elemzés középpontjában annak kellene állnia, hogy a modernség útravalójából mi az, ami kiküszöbölhető és mi az, ami nem. Általánosan elterjedt az a feltételezés, hogy a különböző kultúrák találkozásakor összeférhetetlenség keletkezik a meglévő és az új között. Az összeférhetetlenséget nemcsak a mitológia és a tudomány különböző feltevései okozzák, hanem az is, hogy az új eszmék megváltoztatják a társadalmi szabályok hatását, és a hagyományőrző, tradicionális közösségekben összeomlással fenyegetik a meglévő társadalmi struktúrát. Magukban a modern kor követelményeivel szem-

bekerült közösségekben is nagyon ritkán értik meg teljesen, hogy nem kerülhetik meg ezeket a kérdéseket, hanem be kell építeniük már létező kultúrájukba. Ez gyakran vezet frusztrációhoz és szorongáshoz. Az emberek ellentmondó érzelmektől szenvednek, ami abból fakad, hogy egyrészt érzik az újhoz való alkalmazkodás szükségességét, másrészt képtelenek azt összeegyeztetni saját helyzetükkel. (Ez az ambivalencia végigkíséri egész kutatásunkat, és ez az ambivalencia – ami természetesen a mi gondolkodásunkban is tükröződik – tesz bennünket is sok esetben bizonytalanná, és kényszerülünk sokszor olyan megfogalmazásokra, amelyek életlenek, nem eléggé pontosak. Ez abból fakad, hogy a kettősséget érzékelve nem vállalkozunk arra, hogy akár igazságot tegyünk, akár egyértelmű, az érintett népcsoport saját érdekeit kifejtő szakemberek véleményét figyelmen kívül hagyva, a saját felelősségünkre tegyünk javaslatokat az általunk is ismert és feltárt problémák kezelésére, kérdések megválaszolására.)

Mindennapi tapasztalat, hogy egy ember teljesítménye nem mindig tükrözi az illető ember képességét. Mondjuk, egy ember nem fut olyan gyorsan, vagy nem céloz olyan pontosan, vagy nem beszél olyan meggyőzően az egyik esetben, mint más esetekben. Talán cselekvésének motívuma nem eléggé erős, vagy talán éppen túl erős, és annyira kívánja a sikert, hogy nem használja ki jól személyes erőforrásait és ügyességét. Képesség és motiváció egyaránt tényezői a teljesítménynek, és ha az egyik hiányzik, a teljesítmény létre sem jön. Nagyon mechanikus hasonlattal élve: a képesség olyan gép, amely csak akkor tud jól működni, ha ellátjuk energiával. Különbséget kell tennünk, főként ha gyermekek iskolai sikerességét vizsgáljuk, a belső késztetés és a külső ösztönzés között. A belső késztetés és az ösztönzés motivációs tényezők, ezeket el kell választanunk a képességektől. Mindenesetre egymással összefüggenek. Például ha éhesek vagyunk, az étel ösztönzést jelent, de ha szomjasak vagyunk, és nem éhesek, akkor a víz az ösztönző és nem az étel. Mégis együtt kell kezelnünk ezeket a fogalmakat azért, mert mind a késztetés, mind az ösztönzés olyan tényezők, amelyek erőforrásainkat mozgósítják.

Az elvi kérdés az (amire választ is kell találnunk), hogy jelen van-e vizsgálatunkban a késztetés és az ösztönzés, és tudjuk-e regisztrálni azt, hogy az általunk vizsgált gyerekek, illetve az általunk vizsgált gyermekek családjai egyáltalán hajlandók-e fizetni az ösztönzőért, és ha igen, akkor mennyit. Lehet, hogy az egyik ösztönzőért fizetnek, a másikról lemondanak. Ez azt jelenti, hogy van, amit preferál az egyén, és van, amit kevésbé tart fontosnak. Van olyan eset, hogy kínkeservesen, összeszorított foggal, esetleg fogát csikorgatva óriási ráfordítással, erőfeszítéssel fizet valaminek az eléréséért, igyekszik egy akadályt

legyőzni. Más esetben azzal fizet, hogy vagy fokozza, vagy javítja a teljesítményét. Ebben az esetben arról beszélhetünk, hogy valamilyen társadalmi tanulási folyamaton ment keresztül. Egyikről sem állítjuk, hogy kevésbé gyümölcsöző, mint a másik.

A késztetések és az ösztönzések közül ki kell emelnünk a társadalmi motívumokat, amelyek az egyénnek más emberekhez való viszonyát határozzák meg. A más emberekkel való kapcsolat, a kapcsolat megteremtésének vágya tipikus emberi tulajdonság, ami éppen úgy alapvető a szülő és a gyermek, mint a tanár és a gyermek vagy a barátok közötti viszonyban. Ha az elméleteket nem is vesszük sorra, akkor is figyelmet kell fordítanunk arra, hogy nagyon sokféle lehetséges viselkedési formát magában foglaló kontinuumról van szó. Ez a kontinuum az aktivitás általános szintjének egyik végpontján a teljes passzivitás, a másik végpontján pedig a nagyon erős érzelmek által befolyásolt cselekvés. Különösen fontos számunkra a fordított U-alakú görbe (amely az egész érzelmi működésre jellemző) és az aktivációs teljesítményszint összefüggése. Az optimális szint alatt a szervezetnek nincs elég energiája, kitartása, koncentrációs képessége, e szint felett viszont teljesítménye nem elég pontos, nem tudja viselkedését a feladatnak megfelelően megszervezni. Ez érvényes sok más összefüggésben is. Például ha a siker túl alacsony vagy túl magas valószínűségű, mindkét esetben nagyon alacsony a motiváltság az adott cselekvés elkezdésére, illetve arra, hogy valaki az elkezdett tevékenységet be is fejezze. Ugyanígy a túl kevés vagy túl sok inger, illetve a túlzott éberség nemcsak növeli a teljesítményt, hanem általában az érdeklődés, az öröm kellemes érzéseit kelti. A leszálló ágon viszont a túlzottan magas éberségi szint nemcsak a teljesítmény csökkenését vonja maga után, hanem negatív érzelmek – félelem, harag, agresszió – kialakulását is okozhatja.

A másik kiemelendő motívum azoknak a késztetéseknek a csoportja, amelyek arra szolgálnak, hogy őrizzük és növeljük önbecsülésünket és önbizalmunkat. Ebben központi szerepe van önértékelésünknek és önkontrollunknak. A felnőtt és gyermek is motivált arra, hogy viselkedésével keresse mások társaságát, elnyerje helyeslésüket és elismerésüket, és ellenőrizze vagy elfojtsa azokat a viselkedésformákat, melyeket a többiek helytelenítenek vagy éppen büntetnek. Ez még akkor is így van, ha az illető számára ez kellemes vagy kielégülést okozó lett volna. A mások elismerésének, a megfelelő személyes presztízsnek a megszerzésére elsősorban azért törekszik az egyén, mert mások alakítják ki az ember önértékének érzését. Az emberek igen különbözőek önértékelésük szempontjából. Általános tendencia, hogy az ember igyekszik saját értékét a lehető legmagasabb szinten tartani. Ez akkor káros, ha az önér-

tékelés téves, vagy ha valaki esetleg kóros vagy káros elhárító mechanizmusokkal védi önértékét. Viszont igen fontos pozitív, az alkalmazkodást elősegítő késztetést is jelenthet. Az ember komoly erőfeszítéseket tesz, ha kell, sok lemondást és szenvedést is vállal azért, hogy a szerinte értékes társadalmi normák szerint alakítva magatartását, kivívja társai megbecsülését, növelje önbecsülését és azt meg is tartsa. A megbecsülés vágya megnyilvánulhat a teljesítményre való törekvésben is.

Kutatásunkban ezeket a kérdéseket természetesen nem tudtuk olyan mélységben megragadni, hogy az itt bemutatott valamennyi összefüggést megvilágítsuk. Mégis fontosnak tartottuk, hogy szélesebb elméleti keretek közé helyezzük azokat a kapcsolatokat és konfliktusokat, amelyeket elsősorban a cigány gyermekek objektív mércével mért alacsony tanulmányi teljesítménye és az ehhez viszonyított magas aspirációs szintje között találtunk. Azt akartuk bemutatni, hogy ezek a tényezők, ezek az összefonódások nem a véletlen termékei, hanem szigorúan működő pszichológiai, szociálpszichológiai „törvényeknek" engedelmeskednek.

Messzebbre, magasabbra...

Kutatásunk egyik központi kérdése az, milyen tényezőkkel függ össze, hogyan magyarázható, következésképpen hogyan jósolható az iskolai sikeresség. Ehhez viszont első lépésként adataink között meg kellett keresnünk, illetve létrehoznunk azokat a mutatókat, amelyek ezt mérik.

Ennek legegyszerűbb, leggyakrabban alkalmazott módja, ha a tantárgyi teljesítményeket vizsgáljuk, illetve más oldalról azt elemezzük, milyen iskolai pályafutásra – ennek megfelelően milyen pályákra, szakmákra – készülnek a felső tagozatos gyerekek. Igen hamar kitűnt azonban, hogy a mi vizsgálatunk esetében ezek nem eléggé jó mutatók. Ugyan sokszor leírjuk, hogy a cigányságnak egy viszonylag jó helyzetű csoportját vizsgáljuk, olyan gyermekeket (és családjaikat), akik a cigányság iskolázásában ma még jellemző első nagy szakadékot sikerrel lépték át: rendes általános iskolában jutottak el a magasabb osztályokba. A realitásokat ismerve ezt nagy eredményként, és ennek megfelelő optimista hangvételben interpretáljuk. Azt azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ez az eredmény nem azonosítható a magyar többség zökkenő-

mentes iskolázásával. Ugyanis ebből a szempontból is – akár a szülők iskolázottsága, foglalkozása stb. szempontjából – olyan alacsonyak az átlagok és olyan kevés a pozitív kivétel, hogy statisztikailag egy viszonylag kis mintán gyakorlatilag nem vizsgálható. (A kettes, legfeljebb hármas jegyek között aligalig akad jobb.)

De emellett az is jellemző tény, hogy a „jó tanulás" és a kedvenc tárgy egyáltalán nem ad biztos információt a jegyekkel mért iskolai eredményekről, nemcsak azért, mert a gyerekek maguk sem biztosak abban, hányasuk volt a fontosabb – vagy éppen szeretett – tárgyakból, hanem azért sem, mert igen sokuk az iskolai osztályzatot kevésbé tartja információnak, kevesebb jelentőséget tulajdonít neki, mint az egyes tanárok szóbeli vagy magatartásban megnyilvánuló visszajelzésének. Így gyakran előfordul, hogy az a gyerek, aki úgy érzi, tanárai szeretik, jó és szorgalmas-engedelmes tanulónak tartják, rendre egyeskettes jegyekről számol be, vagy nem emlékszik az év végi osztályzatokra, esetleg a sok egyes-kettes között (valószínűleg túlzott) négyes-ötös matematikai osztályzatokról informál.

Objektivitásra törekedve kiírhattuk volna a megfelelő tanulmányi teljesítményeket az osztálynaplókból, azonban néhány ilyen próbálkozás után úgy döntöttünk, a ráfordítás nem hoz elegendő hasznot – éppen a tanulmányi eredmények imént említett igen alacsony átlaga és kis szórása miatt. Ezért az elemzéshez olyan mutatót használtunk, amely – sajnos – adekvátabb a vizsgált gyermekcsoportnál, mint a tantárgyi osztályzatokból kialakítható mutató. Függő változónak az évismétlések számát tekintettük, amit a gyerekek születési évével tudtunk ellenőrizni és korrigálni.

Az évismétlés mutatója tartalmilag azt jelenti, hogy a gyerek egyszer sem, egyszer, kétszer vagy többször ismételt évet. Nyilvánvaló, hogy ezt a mutatót nem használhatnánk függő változóként például az összes általános iskolást reprezentáló mintán, ugyanis az évismétlések gyakorisága az „átlagos" iskolás gyereket nem jellemzi megfelelően (egy teljesítményskálának legfeljebb szélső pontjaként alkalmazható). Itteni használata azt a hipotézist is tartalmazza, hogy a cigány népességnél már azt is eredménynek tekinthetjük, ha a gyerek egyáltalán nem, vagy csak egy-két alkalommal ismétel évet. Ez a megállapítás talán túlságosan negativisztikusan hat, azonban a cigány tanulókra vonatkozó statisztikák ismeretében helytállónak tekintjük.

A másik mutató, amelyet kiemelünk, a tervezett iskolázottsági szint. Itt sem járhattunk el azonban a teljes népességet reprezentáló mintáknál szokásos módon, azaz nem elégedhettünk meg azzal a kérdéssel, hogy az általános iskola elvégzése után melyik iskolatípusban kíván továbbtanulni. Egyrészt tudjuk,

hogy a cigány tanulók egy része nem fejezi be a nyolcadik osztályt, számukra tehát ennek a kérdésnek ilyen formában nincsen érvényessége. Másrészt azt is tudjuk, saját anyagunkból is, hogy egyre több cigány tanuló a dolgozók esti iskolájában mégis eljut az általános iskola befejezéséig, s megszerzett végbizonyítvány birtokában valamilyen módon legalább szakmunkás-bizonyítvány megszerzésére van esélye. Még akkor is, ha a vágyakból gyakran nem lesz valóság, tétován megfogalmazott cél jelez egy olyan utat, amelyen egyre többen elindulnak.

1. sz. táblázat
A tervezett iskolai végzettség megoszlása az iskola tagozata szerint

A tervezett iskolai végzettség	Nappali tagozaton		Esti tagozaton	
	szám	%	szám	%
Nem tervez	8	2,4	266	79,8
Legfeljebb 7 osztály	28	8,4	–	–
8 osztály	98	29,4	25	7,5
Szakmunkásképző	155	46,5	24	7,2
Érettségi	30	9,0	11	3,3
Egyetem, főiskola	9	2,7	1	0,3
Nincs válasz	5	1,6	6	1,8
Összesen	333	100,0	333	100,0

Minden ötödik gyerek esti tagozaton szeretné korrigálni a nappali tagozaton szerzett iskolai végzettségét. Azt természetesen nem vizsgáljuk, mennyire reálisak ezek az elképzelések, hiszen nem ez a célunk. Az iskolai pályafutás, és az iskolázás eszközével elérhető jobb társadalmi pozícióra való törekvést tekintjük valóságos aspirációs szintnek, ezt pedig jobban kifejezi az esti iskolával is kalkuláló elképzelés, mint az, amely a nappali oktatásra szorítkozik. Az esti tagozatok jelentőségét aláhúzza, hogy a válaszolók ötöde legkésőbb 14 éves korában kívánja abbahagyni nappali tagozaton folytatott tanulmányait, további ötöde hajlandó a tanköteles kor betöltéséig iskolai keretek között maradni. A válaszolóknak alig több mint a fele tervezi, hogy 16 éves korán túl is „normál" iskolai keretek között fog majd tanulni. Tekintetbe véve az évismétlések gyakoriságát és a szakmunkástanulók hároméves képzési idejét, joggal feltételezhetjük, hogy a munka melletti tanulásnak már a jelenlegi elképzelések

szintjén is nagyobb szerepe van (nem kérdeztünk rá külön például arra, hogy egy esetleg elkezdett szakképzést befejeznének-e és milyen formában stb.).

A későbbi elemzésekhez tehát összevontuk a nappali és az esti képzési formákat, s minden gyerek esetében a megcélzott legmagasabb iskolázottsági szintet emeltük ki.

2. sz. táblázat

A tervezett legmagasabb iskolázottsági szint az évismétlések száma szerint*

A tervezett szint	0	1	2	3	Összesen	Közülük	
						5-6. osztály	7-8. osztály
Nem tervezett	3	4	–	–	7	5	2
Legfeljebb 7 osztály	–	–	1	1	2	2	–
8 osztály	37	40	20	7	104	69	32
Szakmunkásképzés	103	44	28	–	175	75	87
Érettségi	25	5	1	–	31	19	12
Egyetem, főiskola	8	2	–	–	10	6	4
Összesen	176	95	50	8	329	176	137

* Az elemszámok közötti eltéréseket egyes hiányzó vagy nem értelmezhető adatok okozták

A tervezett iskolázottsági-képzettségi szint és az évismétlések száma közötti szignifikáns korreláció csak a tendenciát jelzi: minél többször ismételt évet valaki, annál valószínűbb, hogy alacsonyabb iskolai végzettséget kíván majd elérni. Mintánkban csaknem minden második gyerek ismételt már évet (évismétlők nagyjából hasonló arányban vannak az 5-6. és a 7-8. osztályban), ennek ellenére csak 2%-uk nem törekszik az általános iskolai végbizonyítvány megszerzésére.

Az általános iskolai statisztikák megfelelő adataival összehasonlítva kiugróan magas (a kérdezettek egyharmada) azoknak az aránya, akik megelégednének ezzel a végzettséggel. Kiváltképpen magas ez az arány az alsóbb osztályokba járók között (több mint 40%).

Az általános iskola befejezését, amely a gyermekek harmadának jelenti aspirációi legmagasabb szintjét, legmegfelelőbben talán úgy értelmezhetnénk, mint a pályaválasztás-pályakijelölés későbbre halasztásának eszközét. Ugyanis az általános iskola önmagában nem képesít semmire, azonban elvégzése felté-

tele mindenfajta képzésnek a munkahelyi betanítástól a gimnáziumig, és feltétele az állampolgári jogegyenlőség olyan eszközeinek, mint a gépjárművezetés, a családi ipar, kisüzem átvétele stb., továbbá alacsony iskolázottságú környezetben a személyes tekintélyt is emeli. A más nézőpontból esetleg felháborítóan vagy szégyenletesen alacsonynak látszó aspirációs szint mind a szűkebb társadalmi-családi környezetben, mind a reális makrotársadalmi összefüggésekben szemlélve funkcionális lehet, ugyanis a társadalmi realitások tudomásul vételét, és az ahhoz való alkalmazkodás készségét és képességét jelzi.

Kevesek terveznek érettségit, még kevesebben azt, hogy diplomások lesznek. Ezeknek a törekvéseknek a realitását meg lehet kérdőjelezni – éppen úgy, ahogy a szakképzettség elnyerését –, különösen azért, mert közöttük is szép számban akadnak évismétlők. A magasabb iskolázást tervezők mintegy 15%-os aránya azonban elsősorban azt mutatja, hogy nem véletlenről, extravaganciáról van szó, hanem a népcsoport egyre markánsabban körvonalazódó jövőképéről, melynek része a szellemi foglalkozásúvá, értelmiségivé válás is. Az általános iskolai évismétlés persze olyan tanulmányi kudarcot jelez, amely átlagos esetben predesztinál a csonka iskolázottságra, s nemhogy a középiskola elvégzését, hanem még az általános iskola befejezését is kérdésessé teszi. Azonban itt nem „átlaggyerekekről" van szó, hanem olyanokról, aki már e törekvések puszta megfogalmazásával is évszázados beidegződésekkel és makacs előítéletekkel szegülnek szembe.

A gyermekcsoportot évfolyamonként felbontva azt figyelhetjük meg, hogy a 7-8. osztályban – ha statisztikailag nem is bizonyítható, de jól érzékelhető – elmozdulás történik a törekvések szerkezetében. Akik idáig eljutottak, kisebb arányban elégednének meg az általános iskola elvégzésével, nagyobb arányban tűzik ki célul a szakmaszerzést. Ezt érthetővé teszi az, hogy számukra a továbbtanulás lehetősége már megfoghatóbb közelségbe került. Változatlan azonban az érettségizni, diplomát szerezni vágyók aránya. Ez viszont arra utal, hogy ezek az igények realisták abban az értelemben, hogy egyéni és közösségi fejlődés folyamatába illeszkednek be. Azaz, ha e gyerekeknek csak töredéke valósítja is meg célját, családjaik, de talán már kisebb testvéreik számára könnyebbé teszik a magasabb szintű iskolázottsághoz vezető utakat.

Tanulságos röviden áttekinteni adatainkat abban a megoszlásban is, hogyan választanak a fiúk és a lányok.

3. sz. táblázat
A tervezett legmagasabb iskolázottsági szint az évismétlések száma és nemek szerint

Tervezett szint	Lányok					Fiúk				
	0	1	2	3 és több	összesen	0	1	2	3 és több	összesen
	évismétlés					évismétlés				
Nem tervez	1	3	–	–	4	2	1	–	–	3
Legfeljebb 7 osztály	–	–	1	1	2	–	–	–	–	–
8 osztály	22	21	7	1	51	15	19	13	6	53
Szakmunkásképző	45	18	9	–	72	58	26	19	–	103
Érettségi	18	2	1	–	21	7	3	–	–	10
Egyetem, főiskola	3	1	–	–	4	5	1	–	–	6
Összesen	89	45	18	2	154	87	50	32	6	175

Melyek a fiúk és lányok közötti legfontosabb különbségek? Magyarázatra szorul elsősorban a mintánkba került fiúk magasabb aránya. (Egyfajta értelmezésre korábban már kísérletet tettünk.) Mivel semmiféle adatunk – illetve semmilyen szakirodalmi vagy hivatalos oktatásstatisztikai adat – nincsen a felső tagozatosok, de éppen így a cigány serdülők nemek szerinti megoszlásáról sem, csak feltételezésekre szorítkozhatunk. S e feltételezést éppen a fenti táblázatra alapozzuk. A gyerekek megoszlása a tervezett iskolázási szint szerint tendenciájában megfelel az országos oktatási statisztikáknak. A lányok hagyományosan – országos átlagban csökkenő mértékben – a két szélső póluson felülreprezentáltak: több közöttük, aki alacsonyabb iskolai végzettséggel is megelégszik (hiszen nem foglalkozásra, pályára, hanem családalapításra készül), és több, aki legalább érettségizni szeretne. Ez a mondhatni történelmi tendencia ebben a gyermekcsoportban úgy jelentkezik, hogy a lányok már az általános iskola felső tagozatára sem jutnak el olyan arányban, mint a fiúk, következésképpen mintánkban is alulreprezentáltak.

A megkérdezett lányok és fiúk által tervezett iskolázottsági szintben is megjelennek ezek a jellegzetességek. Kevesen vannak ugyan, akiknek még elképzelésük sincs arról, hányadik osztály befejezéséig jutnak majd el, és akiknek legfeljebb a hetedik osztály elvégzéséig terjed igényük, de közöttük kétszer annyi a lány, mint a fiú. S ugyanígy kétszer annyi lány, mint fiú tervezi, hogy

valamikor érettségizni fog. Szakmunkásképzést tervez a lányoknak majdnem a fele, a fiúknak viszont közel kétharmada. Ezek az arányok az országos átlaghoz képest jelentősen eltérnek – mindkét nemnél az átlagosnál gyakoribb e képzési útra való törekvés –, de tendenciájukban ahhoz hasonlóak.

Az évismétlések gyakoriságát vizsgálva ugyancsak az országos tendenciákhoz való hasonlóságot emeljük ki. A tanulmányi eredményességnek ezen az alacsony szintjén is megjelenik, hogy a lányok – ha már eljutottak az általános iskola felső tagozatára – jobb tanulók a fiúknál: kétharmaduk nem ismételt évet, míg a fiúknak csak alig fele jutott el évismétlés nélkül jelenlegi évfolyamába. A különbség a kettő és többszöri évismétlők arányában van.

Meg kell vizsgálnunk, hogyan alakulnak ezek az arányok az évfolyamok szerinti megoszlás tükrében.

4. sz. táblázat

Az évismétlések száma nemek és évfolyam szerint

Tervezett szint	Az évismétlések száma									
	Lányok					Fiúk				
	0	1	2	3 és több	összesen	0	1	2	3 és több	összesen
5-6.	39	25	14	2	80	41	25	24	6	96
7-8.	47	17	4	–	68	40	21	6	–	67
Összesen	86	42	18	2	148	81	46	30	6	163

Az évismétlések gyakorisága nem növekedik együtt a már elvégzett osztályok számával – azaz semmiképpen nincsen szó egy látszólag ésszerű összefüggésről, miszerint minél több évfolyamot végez valaki, annál valószínűbb, hogy többször ismétel tanévet. Inkább az ellenkezőjét mondhatjuk: minél gyakrabban ismétel valaki évet, annál valószínűtlenebb, hogy eljut az általános iskola befejezéséig. Ez szintén evidensnek tűnik, azonban másfajta logikát követ, és hangsúlyosan hívja fel a figyelmet az évismétlés valódi veszélyére.

Az 5-6. osztály tájékán fordulópont következik be, s innen tovább jutni azoknak van esélyük, akik eddig legfeljebb egy évismétléssel értek el. Ez magyarázza azt is, hogy mintánkban nem arányos az 5-6. és a 7-8. osztályba járók megoszlása, s ezen belül is a fiúk valamivel nagyobb arányban rekednek meg az 5-6. osztályban, mint a lányok – jóllehet, mint arra már utaltunk, nagyobb hányaduk jut el általában a felső tagozatba. Ezek a megoszlások megfelelnek

mind a cigány gyermekekre vonatkozó országos statisztikákból nyert képnek, mind a folyamat hátterében rejlő családi szocializációs mechanizmusoknak.

Nagyjából 12 éves korra halmozódik fel a gyerekekben az a társadalmi tapasztalat, amelynek alapján a hagyományőrzőbb közösségekben fiatal felnőttek jogai és kötelességei illetik meg őket. Ha eddigre túlságosan sok iskolai kudarc érte őket, ha biológiai és társadalmi koruknál jóval fiatalabbként és egyúttal éretlenebbként sorolja be őket az iskola, a kettős hatás – családi-közösségi és az iskolai – egymást erősítve járul hozzá ahhoz, hogy az iskolától elforduljanak.

Adataink szerint – és ezt a pedagógusokkal készült interjúk is megerősítik – a felső tagozatba eljutott cigány gyermekek túlnyomó többségében él az igény a befejezett iskolázottságra, s ezen túl is szakképzettség szerzésére, bár sok esetben nincsenek birtokában a megvalósításhoz szükséges tudásnak, és az élet mindennapos gondjai, a családalapítás, a jövedelemszerzés szükségessége a tanulás gátjává válnak. Az ismeretek megszerzésében – az alapvető kulturális készségeken túl az eredményes iskolai adaptációhoz szükséges jártasságokra és ismeretekre is gondolunk – családjaikra, szűkebb környezetükre nemigen számíthatnak. Önálló életkezdésükben természetesen nem nyújthat támogatást az iskola, abban azonban egyedül az iskola az illetékes, hogy tanulási törekvéseiket reálisan megalapozza. Ha adataink bármilyen szűk általánosíthatósági szinten is megfelelnek a valóságnak, a cigány gyermekek oktatásában-nevelésében részt vevő pedagógusok nem menthetik fel magukat a felelősség alól azzal a túlságosan gyakran hallott érvvel, hogy cigány tanítványaik érdektelenek a tanulással szemben. Önigazolásként kizárólag a tanári túlterheltségre lehet hivatkozni, ami megakadályozza, hogy cigány tanítványaikért többet tegyenek, mint másokért, tudomásul véve, hogy tanítványaik e csoportja általában nem támaszkodhat családi támogatásra a házi feladatok megoldásában, okos tévézési szokások kialakításában, az iskola működési sajátosságainak megtanulásában és hasonlókban.

Az oktatáspolitika számára pedig az a tanulság vonható le fenti fejtegetéseink alapján, hogy a kialakult és megmerevedett 8 + 4 (3) iskolai szerkezethez a cigány gyermekek jelentős hányada nehezen tud alkalmazkodni (*Kozma*, 1985). A nagyjából 12 éves kor körül bekövetkező törés ebben az éles formában akár etnikai sajátosságnak is tekinthető, azonban fejlődéslélektani háttere etnikumtól függetlenül érvényes bármely gyermekcsoportra. S ez amellett szól, hogy a cigány gyermekek eredményesebb iskolázása szempontjából kedvezőbb lenne egy hatéves, mint a mai nyolcéves egységes általános iskola. Ugyanakkor azt is hangsúlyozzuk, hogy adataink szerint a 16 éves korig tartó tankötelezettséget széles körben elfogadják. A középiskola, de ezen belül is (az itt külön nem

elemzett) gimnázium iránti érdeklődés csekély volta, s a szakképzés vonzása arra utal, hogy iskolázási, képzési igényeiknek olyan középiskola alsó fokozata felelne meg, amelyben a szakképzésnek is szerepe van, és amely egy ráépülő rövidebb idejű iskolázással befejezett képzettséghez juttatja őket.

Feltételezésünk szerint a szakképzettség megszerzésére irányuló aspiráció magasabb szintű még annál is, amire az itt bemutatott adataink alapján következtethetünk, itt ugyanis nem tárgyaltuk a tervezett foglalkozások szerkezetét. Azt azonban enélkül is magától értetődőnek kell tekintenünk, hogy az általános iskola elvégzése rendszerint nem önmagában cél, hanem eszköze és alapja az olyan munkákhoz való hozzájárulásnak is, amelyek egyszerű betanítással kvalifikálnak.

A legmagasabb tervezett iskolai végzettség (TERVISK) és az évismétlések száma (EVISMET) évfolyamcsoportonként eltérő erősségű korrelációs kapcsolatot mutat.

5. sz. táblázat

A TERVISK és az EVISMET mutatók korrelációi nemek és évfolyamok szerint (p =)

Osztály	Lányok	Fiúk	Együtt
5-6.	–	0,01	0,01
7-8.	0,001	–	0,001
Együtt	0,001	0,001	0,001

A szignifikáns együttjárások azt fejezik ki, hogy az aspirációs szint annak megfelelően csökken, mennél gyakoribb az egyéni iskolai pályafutásban az évismétlésben kifejeződő iskolai kudarc. Ebben az értelmezésben is tendenciaszerűen megalapozottnak mondhatjuk a továbbtanulási, pályaválasztási szándékokat. Az általános iskola legfelső évfolyamain szorosabb az együttjárás, magasabb a szignifikanciaszint, azaz nagyobb biztonsággal ítélhetjük realistának az aspirációkat. Táblázatunkból az a következtetés is kiolvasható, hogy ez a realizmus inkább a lányokra jellemző, míg a fiúk – akik „rosszabb" tanulók – terveikben kevésbé kalkulálnak az általános iskolai előzményekkel.

Megkíséreltük, hogy ezt a két mutatót regressziós modell segítségével értelmezzük, azaz megvizsgáljuk, nemenként és évfolyamonként milyen tényezők befolyásolják alakulásukat. Azokat a „puha" mutatókat vontuk be a reg-

ressziós modellekbe, amelyekről saját tapasztalataink és a megkérdezett pedagógusok állításai szerint úgy vélekedtünk, hogy van szerepük a gyerekek igényszintje és teljesítményszintje alakulásában. (A pedagógusok véleményeivel, attitűdjeivel másutt foglalkoztunk. Itt csupán utalunk arra, hogy leggyakrabban a lányok esetében a korai házasodást, az otthoni segítséget, a családnak az iskolával szembeni közömbösségét említik, mint az iskolai eredményesség akadályait, a fiúk esetében a fentiek mellett a korai pénzkereset szükségességét.)

A korreláció vizsgálatából már következik, hogy a bevont változók nem egyformán befolyásolják-magyarázzák az évismétlések gyakoriságát és a tervezett iskolázottsági szintet, s magyarázó erejük is jelentősen eltér a fiúknál és a lányoknál. Valóban jó modellt nem sikerült találnunk, azaz nem találtunk olyan modellt, amely a két függő változó bármelyikét döntő mértékben magyarázná. Azonban a nyert értékeket sem szabad lebecsülnünk, hiszen olyan bonyolult hatásmechanizmusokat vizsgálunk – az iskolai oktatás-nevelés és a családi szocializáció elemeit –, amelyek részben egymást fedik, részben erősítik, részben gyengítik egymás hatását, és nyilvánvalóan nem tudjuk kielégítően megragadni mindazokat a finom összetevőket, amelyek az emberi magatartást irányítják.

A modellekbe különböző független változókat vontunk be, de valamennyi változó hatását megvizsgáltuk a nemek és az évfolyamok szerint kialakított almintákon. Alább csak azokat a modelleket mutatjuk be, amelyeknek számottevő magyarázóerőt lehet tulajdonítani. Ez azt is jelenti, hogy az egyes modellekben nem szereplő változók a vizsgált almintában nem játszottak kimutatható befolyásoló szerepet.

6. sz. táblázat

A lányok tervezett iskolázottsági szintjére ható változók

	Beta (%)	Reziduális (%)
5-6. osztály		
1. A kedvelt iskolai tárgyak száma (TARGYSZE)	0,43	83
2. Az otthoni játékok száma (JATEK1)	0,39	81
A családban dicsérik iskolai munkájáért (DICSOKI)	0,22	
7-8. osztály		
1. Klubdélutánra jár (KLUBDU)	0,36	79
Sportkörre jár	0,25	
Magánórára jár (MAGANORA)	0,25	
2. Az otthoni könyvek száma (OKONYV)	0,44	77
A házasságkötés tervezett ideje (HAZASKOR)	0,25	

A fiúk tervezett iskolázottsági szintjére ható változók

	Beta (%)	Reziduális (%)
5-6. osztály		
1. Az otthoni könyvek száma (OKONYV)	0,42	78
A házasságkötés tervezett ideje (HAZASKOR)	0,21	
2. A családban dicsérik iskolai munkájáért (DICSOKI)	0,39	86
7-8. osztály		
1. Rendszeresen részt vesz úttörő foglalkozásokon (ORS)	0,44	84

A fenti modellek a tervezett iskolázottságból 14–23%-ot magyaráznak. (A reziduális a modell által nem magyarázott hányadot jelenti.) Az egyes modellekben vagy az otthoni, vagy az iskolai hatások mutatkoznak erősebbnek. Kezdjük a hiányzó független változókkal. A legfeltűnőbb, hogy egyik modellben sem kapott szerepet az, hogy a gyerek részt vesz-e az otthoni háztartási

vagy pénzkereső munkában. Ezzel szemben statisztikailag kimutatható hatása van – legalábbis az alsóbb osztályosoknál – annak, hogy a család mennyi figyelmet fordít a gyerek iskolai munkájára. S itt is az, hogy megdicsérik-e otthon, ha jól szerepel az iskolában (ennek a változónak a pandanja, hogy szidják-e, nem gyakorol hatást). Az otthoni dicséret egyrészt úgy értelmezhető, mint a család és iskola együttműködésének egyik igen fontos mutatója (jó lenne, ha a pedagógusok ismernék és elismernék e családi magatartás fontosságát!), másrészt mint a pozitív megerősítés jellemzője.

Több adatunk utal arra, hogy cigány gyermekek esetében a pszichológia által általában hangsúlyozott pozitív megerősítésnek még nagyobb a fontossága, mint az „átlaggyereknél", s az is bizonyított, hogy kisebb korban a gyereknek még inkább szüksége van dicséretre, mint érettebb korában.

A kisebb lányok aspirációs szintjét befolyásolja, van-e saját játékuk otthon. Tudjuk, hogy hagyományőrzőbb közösségekben a gyermekjátéknak, kiváltképpen a boltban vásárolható, külön tanulást igénylő szabályjátékoknak vagy nagyipari funkciós és konstrukciós játékoknak csekély a szerepe. Nem véletlen, hogy ezeknek súlya éppen a lányok aspirációs szintjét befolyásolja, hiszen lányok számára saját játékot ritkábban vásárolnak ezekben a közösségekben a szülők.

A család tulajdonában lévő könyvek száma (amely, mint másutt elemezzük, a szülői iskolázottság egyik mutatója), mind a lányok, mind a fiúk aspirációs szintjét befolyásolja, ráadásul nagyjából hasonló mértékben.

Fontos, és a napi tapasztalatok által is megerősített összefüggés mutatkozik a házasságkötés tervezett időpontja és az aspirációs szint között. A fontosságát az adja, hogy az összefüggés alapján joggal vonjuk le azt a következtetést, hogy a kitolódó házasságkötési időpont az iskolai eredményességet és a cigány népesség iskolázottsági szintjét is emelni fogja. Igaz, e változó „önálló" hatása (amit nagyjából fejez ki csupán a Beta-érték) jelentősen kisebb a könyvekénél. Ez azzal függ össze, hogy a családi műveltség-iskolázottság közvetlenül is befolyásolja a házasságkötés tervezett időpontját. De van ettől független hatás is, azaz a házasságkötés tervezett időpontja későbbre tolódhat olyan családokban is, ahol ennek nincsen meg a szülői műveltség által megalapozott feltétele.

Ezen összefüggések alapján is megfogalmazhatunk közvetlen pedagógiai tanulságokat. A pedagógusok általában tudják, hogy a könyvekkel növelhető a műveltség, közvetve az iskolai eredményesség. Nem közismert azonban az összefüggés a tanulási törekvések és az otthoni játékok között. A tanulókra és a családokra vonatkozó pedagógiai támogatásnak érdemes kiterjednie annak szorgalmazására vagy bátorítására is, hogy a szülők játékokat vásároljanak

gyermekeiknek, s ha erre nincsen módjuk, a gyerekek az iskolában ismerjenek meg minél több szabályjátékot. (*Horribile dictu* az is elképzelhető lenne, hogy iskolai ajándékként ne kizárólag könyv jöjjön számításba, hanem, különösen a kisebbeknél, társasjáték!)

A pedagógusoknak tudniuk kell a szülői együttműködésnek azt a formáját is súlyának megfelelően értékelni, ha a gyerek arról számol be, hogy otthon megdicsérték jó iskolai munkájáért, s ennek érdekében a lehető leggyakrabban élni kellene a pozitív megerősítés eszközével az iskolában is. A házasságkötés tervezett időpontjának befolyásolásában is lehet önálló szerepe a pedagógusoknak akár osztályfőnöki órák keretében, akár – megfelelő érzelmi viszony esetében – már a 10 éves körüli gyerekekkel kezdeményezett beszélgetések során. Ezek olyan egyszerű, többletet szinte semmilyen értelemben nem igénylő „befektetések", amelyek esetleg már rövid távon is megtérülhetnek.

A közvetlen iskolai hatások közül – ismét a hiányzó fontosabb változókkal kezdve – nem mutatkozott jelentősebb hatása az egyes tárgyakból vagy valamennyi tárgyból elért osztályzatnak. Ezzel szemben – a kisebb lányoknál – a kedvelt tantárgyak száma önálló befolyást mutat. Tudjuk, hogy a tantárgyhoz való viszonyt, kiváltképpen a kicsiknél, nagymértékben meghatározza a tanár személye (valószínűleg azért nem kapott szerepet a kedvelt tanárok számának mutatója, mert egy-egy tanár több tantárgyat is tanít), s az érzelemmel átszőtt viszony kihat a tervezett tanulmányi pályafutásra. A fiúknál is kimutatható a hatás, azonban túlságosan kicsiny (a modellben mindössze 6%) ahhoz, hogy itt elemezzük. Nyilván ez magyarázza, hogy olyanok is szerepelnek a kedvenc tantárgyak között, amelyeket legkevésbé várnánk (matematika, orosz, magyar nyelvtan stb.).

Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ebben a gyermekcsoportban a tantárgy (vagy a tanár) szeretete rendszerint nem négyes, ötös teljesítményekben fejeződik ki, tehát semmiképpen sem akarjuk azt állítani, hogy ha a gyerekek szeretik tanáraikat, teljesítményük rögtön eléri a legjobb tanulókét. Azt azonban joggal állíthatjuk, hogy teljesítménykésztetésüket erősíti, aspirációs szintjüket emeli az ilyen kapcsolat. Nem szabad tehát csupán annak alapján ítélkezni gyermek és tanár–iskola fölött, milyenek a tanulmányi eredmények. Ha csupán ezt tartanánk szem előtt, olyan igazságtalanul ítélkeznénk, mint hogyha az eldugott falu iskoláján a budapesti belváros tanulmányi színvonalát kérnénk számon. Ehelyett úgy gondoljuk, hogy a tanulmányi eredményesség fokozódásához hosszú, keserves út vezet, de ezt rövidíthetik és könnyíthetik a tanítványaikhoz megértéssel és szeretettel közeledő pedagógusok.

A modellekben az iskolai tevékenységek közül a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel játszik kiemelkedő szerepet. Talán nem tévedünk, ha úgy véljük, az ilyen tevékenységben való részvétel az iskolához való sikeres adaptációt jelzi, hiszen a gyerekek az iskolának több funkcióját ismerik és építik be mindennapjaikba, mint azok, akik csak a tanórákon vesznek részt. Ezek az aktivitások a felsőbb osztályokba járók aspirációs szintjét befolyásolják – jellegzetesen eltérőek a fiúknál és a lányoknál –, azét a korcsoportét, amelynek jelentős részét az iskolától már eltávolítják a családi életbe való bekapcsolódás és az önálló életkezdésre való készülődés feladatai.

Sokkal kisebb magyarázóerejű modellekhez jutottunk, amikor ezeket a „puha" változókat az évismétlésekre ható tényezőkként vizsgáltuk meg.

7. sz. táblázat

A lányok évismétlésének gyakoriságára ható változók

	Beta (%)	Reziduális (%)
5-6. osztály		
1. A családi munkában való részvétel (OTTHSEG)	0,32	91
7-8. osztály		
1. A nem szeretett tantárgyak száma (TARGYUT)	0,33	90
2. Sportkörre jár (SPORTKOR)	0,38	81
Klubdélutánra jár (KLUBDU)	0,23	
3. Az otthoni játékok száma (JATEK1)	0,35	89

A fiúk évismétlésének gyakoriságára ható változók

	Beta (%)	Reziduális (%)
5-6. osztály		
1. Kirándulni jár (KIRANDUL)	0,29	87
Klubdélutánra jár (KLUBDU)	0,22	
2. Az otthoni könyvek száma (OKONYV)	0,32	91
3. A szeretett tantárgyak száma (TARGYSZE)	0,30	92
7-8. osztály		
1. A szeretett tanárok száma (SZTAN)	0,39	86

Amikor hangsúlyozzuk, hogy az évismétlések gyakoriságát és szórását az itt vizsgált tényezők (többféle variációt, elméleti modellt is megkíséreltünk felállítani különböző változókat lépésenként bevonva az egyes modellekbe) igen csekély mértékben befolyásolják, a viszonylag jobb modelleket mégis bemutatjuk. Ezek ugyanis azt bizonyítják, hogy a vizsgált tényezők valóban hatnak az iskolai teljesítményekre, azaz változásuk, megváltoztatásuk javítja a gyerekek eredményességét. Igaz, adataink szerint is csak kismértékű befolyás érhető el ezáltal. Azonban az apró változásoknak, az apró lépéseknek is igen nagy a jelentőségük.

Ezt különösen azért állapíthatjuk meg, mert az itt bemutatott modellekben az iskolai hatások dominálnak. A családi körülményeket jelző változók közül a tervezett iskolázottsági szintre is ható tényezők ismétlődnek meg, az otthoni könyvek, szabály- és konstrukciós játékok csökkentik az évismétlés valószínűségét. S a kisebb lányoknál megjelent a pedagógusoktól sokszor hallott összefüggés az iskolai eredménytelenség és a családi munkában való részvétel között.

Az iskolai élet változói közül megismétlődik a tanórán kívüli aktivitásokban való részvétel fontossága. Ezt itt sem tudjuk alapvetően másként értelmezni, mint az előbbi modellekben. Az iskolához való viszonylag sikeres adaptáció csökkenti az évismétlések valószínűségét. Legfeljebb azt tehetjük hozzá – erre a regressziós modellek statisztikáinak természete jogosít –, hogy a hatás fordítva is érvényes lehet. Az évismétlés, különösen ha egynél többször fordul elő, csökkenti annak valószínűségét, hogy a gyerek osztályával közös programokban vegyen részt, hiszen életkorban, testi és szociális fejlettségben mind messzebb kerül évfolyamától.

Bármilyen kicsi is a statisztikailag kimutatható hatása, a tervezett iskolázottsági szinttel kapcsolatban mondottakat megerősíti, hogy a tanárokhoz fűződő érzelmi kapcsolat minősége befolyásolja a tanulási eredményességet. (Sajnos az összefüggés valószínűleg itt is mindkét irányban érvényes: a tanárok természetesen jobban szeretik a sikeresebb tanulót.) Míg a tervezett iskolázottsági szintben az egyes tantárgyakhoz való érzelmi viszonynak nincsen semmilyen kimutatható hatása, itt ez a tényező külön is megjelenik. Ezt az összefüggést úgy fogalmazhatjuk meg, hogy az aspirációs szint kialakulásában a tanárok iránti szeretet gyakorol erősebb hatást, a tanulási eredményességben a tanár személye mellett a tantárgyak elfogadása vagy elutasítása is szerepet kap. Ezt érthető, hiszen az évismétlésben kicsúcsosodó iskolai kudarc egyes tantárgyak elégtelen elsajátításával van közvetlen összefüggésben.

Végezetül – anélkül, hogy az elemzés során megfogalmazott következtetéseinket megismételnénk – egy dolgot emelünk ki. A cigány tanulókra – de

fogalmazzunk szerényebben és pontosabban: a mintánkban szereplő cigány tanulókra – egyáltalán nem jellemző az iskola, a tanárok, a tantárgyak iránti érdektelenség. Véleményük van, vonzások és választások befolyásolják az iskolához való viszonyukat, vágyaik, terveik vannak az iskolázással, a továbbképzéssel kapcsolatban. Érdekeltségük egyelőre ritkán fejeződik ki átlagos vagy annál jobb tanulmányi teljesítményekben, továbbtanulási aspirációik – bármily szerénynek tűnnek is – meghaladják tényleges lehetőségeiket.

Félrevezető az a végletes pesszimizmus, amely a cigány gyerekek és az iskola közötti kapcsolatra csupán az évismétlések gyakorisága, az általános iskolákból lemorzsolódók, a középfokú iskolákig eljutók aránya alapján következtet, s a következtetéseket a teljes megfelelő korú népességgel való összehasonlítással erősíti. Így ugyanis a helyzet szinte reménytelennek látszik, az iskola és a pedagógusok erőfeszítése szinte feleslegesnek.

Adataink, az itt vizsgált összefüggések azt bizonyítják, hogy az iskola, a pedagógusok magatartása befolyásolja a cigány gyermekek tanulási teljesítményét, törekvéseit. Az iskola hatásmechanizmusainak itt csak csekély hányadát elemeztük, de már ennek alapján is felmutathatók olyan pedagógiai eszközök, eljárások, amelyekkel lényegi (statisztikailag szignifikáns) befolyást lehet gyakorolni a gyerekek eredményesebb munkája érdekében. A módszerek skálája széles: a gyermekek iránti szeretet kinyilvánításától a tanórán kívüli programokba való bevonásán át (a lányoknál különösen a sportolás valamilyen formája a lényeges) a cigány családok együttműködési készségének reális értékeléséig beruházást, taneszközöket nem igénylő eljárások állnak a pedagógusok rendelkezésére. Nem csodatevő módszerek ezek, de részei lehetnek minden cigány gyermeket oktató pedagógus emberformáló aprómunkájának.

A siker eredete és értéke

A családi iskolázottság-műveltség és a gyermek iskolázottsága közötti összefüggések megléte a szociológiai és pedagógiai szociológiai kutatások egyik legalaposabban vizsgált és bizonyított területe külföldön és Magyarországon is. Olyannyira bizonyított ez a tétel, hogy gyakran végletes pedagógiai pesszimizmust sugall, hiszen az iskola korrigáló tevékenységének hatása általában figyelmen kívül marad. Bár nem értünk egyet ezzel a determinisztikus kapcsolattal, vitán felülinek látjuk ezt az összefüggést, és megvizsgáljuk, hogyan jelentkezik ebben a speciális népességben.

A szülők szélsőségesen alacsony formális iskolázottsági szintje előrejelzi gyermekeik iskolai kudarcait, az újratermelődő iskolai lemorzsolódást, képzetlenséget. Ha csupán erről a tételről lenne szó, akkor nem találnánk magyarázatot arra, miért vannak mégis különbségek a gyermekek teljesítményeiben, továbbtanulási törekvéseiben. Ez a kérdés különösen érvényes mintánkra.

A nyers változókból olyan mutatókat alakítottunk ki, amelyek feltételezésünk szerint alkalmasabbak e hatások mérésére a cigány gyermekek körében a szokásos – jobbára a formális iskolázottsággal és a foglalkozással operáló – változóknál.

8. sz. táblázat

Az apák és az anyák csoportosítása iskolázottságuk szerint

	Az apák		Az anyák	
	fő	%	fő	%
0 osztály	30	12,5	17	7,1
1–2 osztály	29	12,0	48	20,0
3–7 osztály	57	23,8	109	45,4
8 osztály	87	36,3	55	22,9
Szakmunkás, középiskolás és több	37	15,4	11	4,6
Összesen	240	100,0	240	100,0

Az össznépességnél rosszabb iskolázottsági szerkezetet csak jelzi táblázatunk. A főkomponens-analízisbe az eredeti iskolai végzettséget vontuk be, s ezek mellett olyan változókat, amelyek kiegészítik a fentieket.

Az új mutatót az alábbi változókból hoztuk létre:

TANFAPA: az apa munkahelyi betanító tanfolyamon részt vett

APAISKEV: az apa életkora iskolázásának befejezésekor

APAISKFO: az apa a legmagasabb iskolai szintjét esti vagy nappali tagozaton érte el

APAEVIG: hány évig járt iskolába az apa

APAIO: az apa írni-olvasni tudásának szintje

APAISK: az apa által elért legmagasabb iskolai szint

Az anyákra vonatkozó változók neve és tartalma hasonló (TANFANYA, ANYAISKEV stb.).

A rotált faktormátrixok a következők:

9. sz. táblázat

Apa

	1. faktor (APIS1)	2. faktor (APIS2)	Kommunalitás
TANFAPA	0,419	–	0,216
APAISKEV	–	0,849	0,768
APAISKFO	–	0,906	0,821
APAEVIG	0,868	0,653	0,758
APAIO	0,768	–	0,596
APAISK	0,845	–	0,774
Sajátérték	2,534	1,398	
Variancia	42,3%	23,3%	

Anya

	1. faktor (ANYIS1)	Kommunalitás
TANFANYA	–	0,138
ANYAISKEV	0,758	0,575
ANYAISKFO	–	0,349
ANYAEVIG	0,701	0,837
ANYAIO	0,408	0,638
ANYAISK	0,787	0,772
Sajátérték	2,943	
Variancia	49%	

Az apai első faktor – a főkomponens – egyszerre tartalmazza az apa iskolázottságának változóit, s két olyan tényezőt, amely túlmutat ezen. Azt is mutatja ez a faktor, hogy az apáknál az iskolázottság mellett nagy szerepe van a polgári életbe való bekapcsolódásnak. Erre utal, hogy a főkomponensben szerepet játszik a munkahelyi betanító tanfolyamon való részvétel, amely egyébként „idegen elem" lenne. Az írás-olvasás szintje és funkciója szintén az apai faktorban nagy súlyú, feltételezhetően azért, mert a „civil élet", a családon és a szűk közösségen kívüli kapcsolatok teszik szükségessé az elemi kultúrkészségek gyakorlását, fejlesztését.

Az anya esetében tisztán iskolázási faktorról, főkomponensről beszélhetünk (csak a 0,40 fölötti faktorsúlyokat vettük figyelembe), sőt csaknem a formális iskolázottság tiszta faktoráról. Az írni-olvasni tudás csak olyan súllyal szerepel benne, hogy éppen átlépi a minimális szintet, s a tanfolyami betanítás hiánya az anyáknál megerősíti a fent mondottakat. Ebben a csoportban a szülői nemzedékben – még erősebben, mint gyermekeiknél – az iskolázás hosszabb tartama nem föltétlenül jelent ennek megfelelően magasabb iskolázottságot, a kultúrkészségek magasabb színvonalát (például nyolc tanév alatt esetleg csak 3-4 osztályt végeztek el, vagy ami még gyakoribb, öt-hat tanév alatt 3-4 osztályt), s ha nincsen elegendő ösztönző a kulturális alapkészségek fejlesztésére, az iskolában megszerzett tudást csak jelzi a formális iskolázottsági szint.

Az igen rossz iskolázottsági szerkezet, alacsony képzettség kijelöli a társadalmi munkamegosztásban azokat az alacsony pozíciókat, amelyeket el tudnak foglalni: csaknem minden felnőtt képzettséget nem igénylő ipari, építőipari vagy mezőgazdasági munkakörben dolgozik. A statisztikai elemzés alapját képező szórásszámításokat tehát nem volt értelme a foglalkozás, munkakör és hasonló jellemzők alapján elvégezni. Láttuk azonban, hogy a munkavállalásnak, a polgári életbe való bekapcsolódásnak szerepe van a tényleges iskolázottságban. De a nemzetközi szakirodalom is arról győz meg, hogy az etnikai kisebbségek társadalmi integrációjában az első lépés a munkahelyi és a munkahelyen történő integráció (*Esser*, 1980). Ennek hiányában – integráló munkahelyek hiányában – nehezebb, akadozóbb a társadalomba való beépülés és a társadalmi elismertetés. Itt is elsősorban a férfiakra kell gondolnunk. Nálunk is, de hasonló társadalmi helyzetű más etnikai kisebbségeknél is elsősorban a férfiak vállalnak kereső munkát (mintánkban az apák 85, az anyák 57%-a). Ebből kiindulva csupán azt vontuk be az elemzésbe, van-e munkahelye az adatfelvétel idején az apának, s amennyiben nincsen, ezt életkora, egészségi állapota (öregségi vagy rokkantnyugdíjas) indokolja-e, vagy egyéb tényezők (pl. börtönben van, nincs megfelelő munkahely a környéken stb.).

E szempontból a megkérdezett apák a következőképpen oszlanak meg:

Van munkahelye, rendszeresen dolgozik:	163	69%
Öregségi vagy rokkantsági nyugdíjas:	27	11%
Egyéb okból nincs munkahelye, nem dolgozik rendszeresen:	50	20%

Az e megoszlás alapján létrehozott mutatóban optimális helyzetnek azt tartjuk, ha az apa rendszeresen dolgozik. A gyerek esélyei szempontjából kedvezőtlennek fogjuk fel, ha valamilyen okból (különösen, ha fiatal és egészséges)

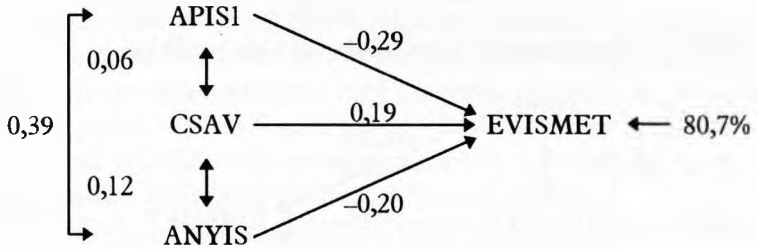
nincsen munkája. A mutatót a munkanélküliség által teremtett igen rossz feltételek fontosságára tekintettel CSAV-nak neveztük el.

A harmadik változó a család tulajdonában lévő könyvek számára és jellegére utal (OKONYV). Itt a skála a könyvek teljes hiányától kizárólag tankönyvek birtoklásán át a többféle és (a minta átlagához képest) nagyszámú könyvig húzódik. Ez a család műveltségi szintjét jelzi.

A regresszióelemzést lépésenként hajtottuk végre, ami azt jelenti, hogy a vizsgált változók közül a program választja ki azokat, amelyeknek nagyobb magyarázóerő tulajdonítható. Azt kérdeztük, hogyan befolyásolják az egyes változók a gyerek iskolai sikerességét, amelyet az évismétlések hiányával, illetve gyakoriságával mértünk (EVISMET).

1. ábra

Az évismétlések gyakoriságának kapcsolata más tényezőkkel



Első modellünk az évismétlések gyakoriságának kereken 20%-át magyarázza meg. Az apai műveltség főkomponense jelenik meg első helyen, s ezt az indokolja, hogy ez a mutató a „legtartalmasabb". Ugyanis egyszerre van benne jelen az iskolázottság és a munkahelyi integráció következtében szerzett és gyakorolt többlettudás, többletismeret. Ez a főkomponens másképpen fogalmazva azokat az apákat képezi le, akik magasabb iskolázottságúak, és munkahelyen szerzett ismereteiket is behozzák a családba. Ez indokolja a Beta-érték negatív előjelét: családi szerepük csökkenti a gyerek évismétléseinek valószínűségét.

A CSAV mutató második helye a munkahelyi integráció fontosságát erősíti meg. Az elemzés második lépcsőfokán azt is megfigyelhettük, hogy e változó belépése alig rontotta azt a regressziós együtthatót, amely első lépésben az apai iskolázottság és az évismétlések között mutatkozott (az első lépésben a Beta –0,38 volt, amely a következő változó bevonásával csupán –0,36-ra csökkent). Ezt úgy kell értelmeznünk, hogy nem az APIS hatását rontja e változó

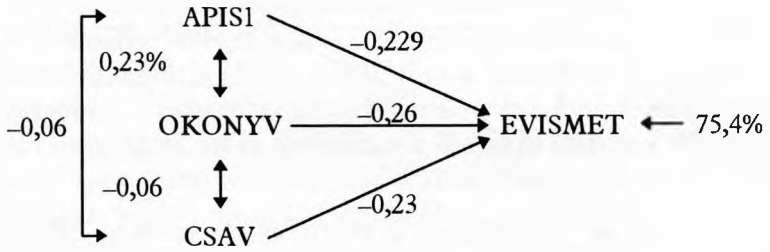
bevonása, hanem egy másik csoportot tesz az előbbihez: azoknak az apáknak a negatív hatását, akik – iskolázottságuktól függetlenül – nem vesznek részt a polgári életben. (Valóban, a két változó szinte függetlennek mutatkozott a korrelációs táblázatban.)

Harmadik lépésben vonta be a program az ANYIS változót. Természetes, hogy ez a lépés jelentősen csökkenti elsősorban az apai műveltséghez tartozó Beta-értéket (ezt a helyzetet ábrázolja a bemutatott modell), hiszen a két tényező között átfedés van. Emlékeztetünk arra, hogy ez a változó tisztán a formális iskolai végzettséget tartalmazza az anyák esetében. A modell tehát azt mutatja, hogy a gyerek iskolai sikerességének szempontjából elsődleges az apa munkahelyi integrációja, s a szülők, mindenekelőtt az apa iskolai végzettsége részben ezáltal, részben önállóan másodlagos szerepet kap.

Egy ettől eltérő logika alapján felállított regressziós modellünk valamivel erősebb magyarázóerőt mutat, és figyelemre méltó változáshoz vezet.

2. ábra

Az évismétlések gyakoriságának kapcsolata más tényezőkkel



Ez a modell az évismétlések gyakoriságának 25%-át magyarázza meg. A magyarázóerő növekedésén kívül a legjelentősebb az a változás, hogy a program az anya formális iskolázottságát mérő változót nem vonta be, ehelyett a modellbe a könyvek tulajdonlása került be második lépésben. Hogyan értelmezzük ezt?

Először azon érdemes elgondolkodni, mit jelent, hogy az anya formális iskolázottságának mutatója eltűnt a modellből. Külföldi, különösen fejlett ipari országokban végzett vizsgálatok gyakran nagyobb szerepet tulajdonítanak az anya iskolázottságának a gyerek iskolai eredményességében, mint az apáénak. A hazai vizsgálatok ezt általában nem erősítik meg, amit a társadalmi-iskolai struktúrák eltérésével lehet indokolni. (A vonatkozó magyar szociológiai szak-

irodalom bemutatásától itt eltekintünk, hiszen a tárgykörben készült csaknem minden kutatásból ez derül ki, a társadalmi rétegződés- és mobilitásvizsgálatoktól a nevelésszociológiai elemzésekig.)

Itt azonban az össznépességtől eltérő gyermek- és szülőcsoportról van szó. Ez az eltérés abban is megmutatkozik, hogy az anyák szélsőségesen alacsonyan iskolázottak, s ezt a hátrányukat férjeiknél kevésbé képesek ellensúlyozni a munkahelyi integráció hatásaival. Más szempontból ez az összefüggés arra is felhívja a figyelmet, hogy a szülői formális iskolázottság alacsonyságából e gyermekcsoportnál sokkal kevésbé következtethetünk a tanulmányok sikertelenségére, mint az össznépességnél ezt tenni szoktuk.

A modell tehát nem vonja be azt a változót, amely a formális iskolai végzettséget legtisztábban tartalmazza, s ez azt jelenti, hogy e hatásmechanizmusokban szükségtelen ennek a tényezőnek az önálló szerepeltetése, hiszen hatása az apai iskolázottság mutatójában már megjelent. Annál fontosabb a család kulturális miliőjét megjelenítő változó, a könyvek birtoklásának szerepe. Az apai műveltséggel való korrelációja nem túlságosan magas – bevonásával az APIS-hoz tartozó Beta-érték –0,38-ról –0,31-re csökkent –, amiből arra következtethetünk, hogy az anya szerepe közvetetten itt jelentkezik (az anya formális iskolázottsági szintje és a családban lévő könyvek változója között szignifikáns korrelációs kapcsolat van). A CSAV változó bevonása csak igen kis mértékben csökkenti az apai iskolázottság szerepét, azonban felerősíti a könyvek hatását (a második lépésben az OKONYV Beta-értéke –0,24 volt).

Összességében a modell azt sugallja, hogy e népességben (mintánkban legalábbis) a szülők iskolázottságánál fontosabb a gyerek iskolai eredményessége szempontjából a család beilleszkedése a polgári életbe, a szimbolikus kultúra értékeinek elsajátítása, azok birtoklása. (Végeredményben mindhárom mutatóban több-kevesebb súllyal ez jelenik meg.)

Még határozottabban fejeződik ki ez az összefüggés abban a modellben, amelyben a tervezett iskolázottságot vizsgáltuk. Az évismétlések száma kemény mutató abban az értelemben, hogy tényt rögzít: egyszer sem, egyszer, kétszer vagy többször ismételt évet a kérdezett gyerek. Az aspirációs szint kapcsolatban van ugyan a teljesítmények (évismétlések) mértékével, de annál sokkal puhább tényező, kialakulásában igen sok hatásnak lehet szerepe, olyanoknak is, amelyeket nem mértünk (a társadalmi minták, a társadalom működésével kapcsolatos, az egyéni szűrőn átment és átalakult információk, egyéni ideológiák stb., melyek szerepével előző fejezeteinkben már foglalkoztunk).

Amikor ugyanazoknak a családi hatásoknak a befolyását vizsgáltuk, melyeket az évismétléssel kapcsolatban elemeztünk, az derült ki, hogy a lépé-

senként végrehajtott regresszióelemzés programja ezek közül egyetlen változót „minősített" elég erősnek, egyetlen változót vont be: a családban lévő könyvek mutatóját (az OKONYV Beta-értéke 0,38), ami a tervezett iskolázási szint 14%-át magyarázza meg. Ha eltekintünk annak mérlegelésétől, hogy ez a magyarázóerő sok vagy kevés – abszolút értelemben nyilván csekélynek mondhatjuk, de jelentőségét emeli, hogy egy bonyolult pszichológiai-szociológiai jelenségről ad kemény információt –, azon gondolkozhatunk, miért éppen ez a változó mutatkozott erősnek, és miért nem kapott helyet a modellben a szülői iskolázottság és a munkahelyi integráció.

Az összefüggést úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a gyerek iskolázási aspirációit a bevont változók közül elsősorban a család kulturális miliője befolyásolja. Ez kapcsolatban van ugyan a szülők által elvégzett osztályok számával, az apák munkahelyi integrációjának mértékével, a kapcsolat azonban nem determinisztikus. Azaz a család kulturális miliője lehet polgáribb annál, mint amire a szülők társadalmi helyzetéből következtethetnénk.

Ha most már együtt vizsgáljuk az itt bemutatott modelleket, gondolatmenetünk alapján egy első pillantásra talán túlságosan merész következtetést fogalmazhatunk meg. Viszont ez a következtetés – nevezhetjük hipotézisnek is – érthetővé teszi, miért találkozunk viszonylag gyakran sikeres gyerekekkel, magasabb iskolázási aspirációkkal olyan közegben, ahol erre a más mintákon végzett szociológiai elemzések alapján nem számíthatnánk.

Azt állítjuk, hogy a minden szempontból sajátos helyzetben lévő cigány népességben a szülők alacsony iskolázottságát és az ezzel összefüggő rossz társadalmi helyzetet ellensúlyozni képesek az olyan polgáriasult magatartások, amelyek elemeit e családok környezetükben, munkahelyi kapcsolataikban, iskolai útjuk során tanulnak el, és adaptálnak. Ebből következően a cigányság társadalmi felemelkedésének esélyeit sokkal optimistábban ítélhetjük meg. Ugyanis a szülői iskolázottsági szint emelésére nincsen eszköze az oktatás- vagy társadalompolitikának, a munka, család melletti tanulás túlságosan nagy ráfordítást követelne az iskolából régen kikopott felnőttektől, s egyáltalán nem valószínű, hogy megfogalmazható volna olyan reális haszon, amely a ráfordítást „kifizetődővé" tenné. Itt azonban azt látjuk, hogy a szülői iskolázottság önmagában nem annyira döntő, negatív hatása ellensúlyozható más, pozitív értékű tanulási, szocializációs technikákkal. Következésképpen nem okvetlenül kell nemzedékek sorára számítani, amíg a cigányság körében elterjed a magasabb szintű iskolázás, a cigányságnak nem okvetlenül kell végigjárnia azt a hosszú utat, amelyet a népek korábban megtettek a kötelező oktatás bevezetésétől egy magasabb iskolázottsági szint elterjedéséig.

A modell működésének feltétele, hogy ne legyen szegregáció a munkahelyen, lakóhelyen, társas kapcsolatokban és az iskolában, s minél hiánytalanabbul áramoljanak és közvetítődjenek azok a hatások, magatartási minták, melyeket a cigányság saját életvitelébe adaptálhat, hogy megindulhasson vagy továbbhaladjon a polgáriasodás útján.

Kényszerűen vetődik fel a kérdés, hogyan illeszthető az a kívánatosnak látszó fejlődés ahhoz a nem kevésbé fontos kívánalomhoz, hogy a cigányság őrizze saját identitását. Úgy véljük – s másutt ezt adatokkal is alátámasztjuk –, hogy nem egymást kizáró fejlődési folyamatokról van szó. A cigányság fogalmának, az etnikai azonosságtudatnak valószínűleg át kell értékelődnie, s az átértékelődés jeleit vizsgálatunk során magunk is tapasztaltuk. Nyilván hiányozni fognak olyan attribútumok, mint a szélsőséges szabadságszeretet – melynek negatív megfogalmazása a munkakerülő életmód, gyakori költözködés, vándorlás –, a tulajdonnal, a felhalmozással szembeni közömbösség – negatív megfogalmazásban a lopás, koldulás –, modernizálódik a nők szerepe, ezzel csökken a korai házasságkötés kényszere, és még sorolhatnánk. Bizonyos veszteségekre tehát lehet számítani, de arra is, hogy egy pozitív vagy a jelenleginél sokkal pozitívabb cigány-képpel könnyebben azonosulnak azok is, akik ma éppen a negatív sztereotípiák túltengése miatt utasítják el. Ezért mi azt a következtetést vonjuk le, hogy a polgáriasulás előrehaladásával erősödik az etnikai öntudat, csökken az asszimiláció ereje (hiszen vonzása csökkenhet), s felértékelődhetnek olyan kulturális sajátosságok (pl. a cigány nyelv), amelyek ma inkább csak lappangva, szűkebb cigány csoportokban megőrizve vannak jelen. Ezekre a mély, a személyiség alapvető rétegeit érintő kérdésekre a választ csak maga a cigányság gyötrődheti ki, kívülről ebben részt venni csak a folyamatok támogatásával, a feltételek folyamatos megteremtésével lehet.

Számítások és modellek

Ugyanezeknek a változóknak a hatását a teljes mintán is megvizsgáltuk lépésenként végrehajtott regresszióelemzéssel, majd útelemzéssel. A tervezett iskolázottság és az évismétlések gyakorisága korrelál ($p = 0{,}001$), s ez az együttjárás a már részletezett feltételek mellett azt jelenti, hogy az évismétlések gyakorisága befolyásolja az iskolázási aspirációs szintet. (Ellenkező oksági viszonyt nemigen feltételezhetünk, hiszen ez azt jelentené, hogy egészen kisgyermekkortól,

az iskolai pályafutás kezdetétől képes arra a gyermek, hogy későbbi tanulási terveinek megfelelően, sőt annak függvényében szabályozza iskolai teljesítményeit.)

Azt gondoljuk tehát, hogy az itt elemzett tényezők részben közvetlenül hatnak az aspirációkra, részben közvetetten is, amennyiben hatásukat az évismétléseken keresztül is kifejtik. Azokat a változókat vizsgáltuk, amelyek a gyermekcsoportok adatain végzett elemzésben kimutatható befolyást gyakoroltak.

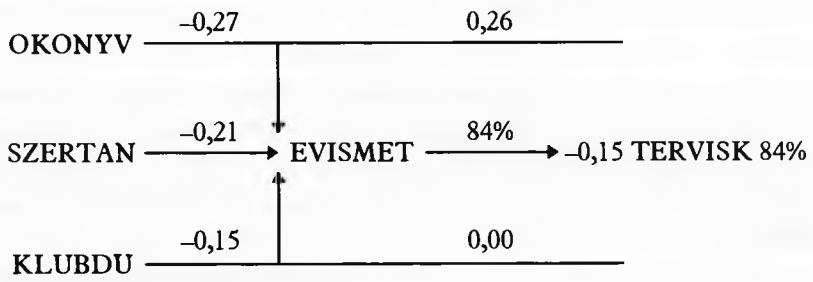
Az első regressziós modellekből már kiderült, hogy a teljes mintában nincsen magyarázóereje néhány, a gyermekcsoportban fontosnak mutatkozó változónak. Ezek a változók olyanok, amelyek a nemtől és az életkortól függően fejtik ki statisztikailag mérhető hatásukat: az iskolai elismerést kísérő szülői dicséret, a magánórán, szakkörön, kiránduláson való részvétel, a házasságkötés tervezett időpontja, a szeretett és az elutasított tantárgyak száma. Ezekről a változókról – emberközelibb megfogalmazásban nevelési és szocializációs hatásokról – az értelmezésben és a gyakorlati alkalmazásban nem kell lemondani, az előbbiekhez csupán annyi korrigáló megjegyzés kívánkozik, hogy egyesektől inkább a kisebbeknél és alacsonyabb osztályokban, másoktól nagyobbaknál és magasabb osztályokban, egyesektől inkább a lányoknál, másoktól inkább a fiúknál várható eredmény.

Végül is három változót elemzünk: a saját tulajdonban lévő könyvek számát (OKONYV), a szeretett tanárok számát (SZERTAN) és az iskolai klubdélutánokon való részvételt (KLUBDU).

Azt a problémát vizsgáljuk, hogy a családi kulturális milió, az iskolához való viszony és a tervezett iskolázottsági szint közötti kapcsolatot mennyiben közvetíti az évismétlések száma, illetve mennyiben van e változóknak közvetlen, az iskolai kudarcok gyakoriságától független hatása.

3. ábra

A továbbtanulási törekvések és az évismétlések számának összefüggései más változókkal (útmodell)



A modell első része azt mutatja, hogy a vizsgált változók az évismétlések gyakoriságára negatív hatást fejtenek ki, azaz csökken az évismétlés valószínűsége, ha a gyerek otthoni környezetében jelen vannak az iskola kultúraközvetítő szerepét erősítő – mert azzal összhangban lévő – könyvek, ha vannak az iskolában olyan tanárok, akikhez a gyerek vonzódik (érdemes megfigyelni, hogy a két tényező hatása egymáshoz igen hasonló súlyú!), s végül, ha részt vesz az iskola tanórán kívüli programjaiban. Úgy látszik, a tanórán kívüli programok közül a klubdélután a „legérzékenyebb" mutató (ennek lehetséges magyarázatát az előzőekben már megfogalmaztuk). Valószínűleg az ilyen típusú osztályrendezvény az, amelyben a korcsoportjaiktól lemaradó gyerekek egyre kisebb mértékben szívesen látottak, és egyre kevésbé vesznek részt szívesen, éppen az életkori eltérések következtében.

A modell második része azt mutatja, hogy az évismétlések száma a tervezett iskolázottsági szintre (jóllehet szignifikáns a korreláció) csekély közvetlen befolyást gyakorol. Ezt a feltűnő jelenséget – hiszen ésszerű lenne, ha az évismétlések gyakorisága jelentősen csökkentené az iskolázási aspirációkat – a pedagógusok a velük készült interjúkban úgy fogalmazták meg, hogy cigány tanítványaik továbbtanulási és pályaválasztási elképzelései gyakran irreálisak, nincsenek tisztában saját képességeikkel, tudásukkal, az egyes iskolatípusok és foglalkozási ágak követelményeivel. Azaz – és ez már a mi interpretációnk – nem ismerik eléggé azt a társadalmat, amelybe integrálódni kívánnak. Ezen nincsen okunk meglepődni, hiszen a modern társadalom működését – megfosztva hagyományos mesterségeiktől – ez a népcsoport inkább csak kívülről, a társadalom pereméről szemlélhette, csekély lehetősége volt olyan tapasztalatok felhalmozásához, melyek biztonságosan eligazítanák őket a követelmények, a lehetőségek, a ráfordítások és a hasznok szövevényében.

Az iskola ezt a nemzedékeken át felhalmozódott társadalmi hátrányt persze nem képes ellensúlyozni. Felelőssége inkább a közvetlen pályairányító munka javításában lehet. (Ehhez viszont nem elegendő a pedagógiai tapintat, hanem a pedagógusoktól is olyan ismereteket követel meg, amelyeknek nem bizonyosan van mindegyikük a birtokában. Például mit lehet kínálni vonzó célként annak a kislánynak, aki „csupán" egyszer ismételt évet, közepes vagy rosszabb tanuló és mindenképpen stewardess szeretne lenni? Próbálkozzék meg azzal, hogy varrónő, bolti eladó legyen, amihez esetleg vannak esélyei?) Hiányoznak – utalva a két kultúrában történő szocializációval kapcsolatos fejezetünkre – a fordítók, közvetítők és a modellek, ezek szerepét részben a tanároknak kell átvenniük.

Mivel a klubdélutánokon való részvétel a tervezett iskolázás szintjét közvetlenül nem befolyásolja (hatása az évismétléseken át érvényesül), azt érdemes

megvizsgálni, hogy az otthoni könyvek és a szeretett tanárok száma hogyan fejti ki hatását. Ez annál fontosabb, mert a két mutató a gyermeki élet két különböző területéről informál: az egyik az otthoni kulturális miliőt, a polgáriasulás szintjét, a másik pedig a gyerek iskolai közérzetét jelzi a tanárokhoz való kapcsolódás mértékével. Az otthoni és az iskolai hatások természetesen nem egyformán erősek, elsődleges – amint ezt sok szociológiai kutatás bizonyította – a családból érkező. Vizsgáljuk meg először, milyen közvetett és közvetlen úton befolyásolja a tervezett iskolai végzettséget a családban lévő könyvek száma.

10. sz. táblázat

A tervezett iskolázási szint és az otthoni könyvek száma közötti korreláció felbontása

Értelmezés	Az együttható mértéke
1. A könyvek közvetlen hatása	0,26
2. A könyvek hatása az évismétlésen keresztül	0,06
3. A könyvek hatása a szeretett tanárok számán keresztül	0,02
4. A könyvek számának hatása a szeretett tanárok számán és az évismétléseken keresztül	0,02

A négy együttható összege 0,38, ami alig tér el a korreláció eredeti, 0,37-es értékétől. Ebben a modellben a könyvek számának direkt hatása 70%, ami azt jelenti, hogy ez az otthoni kulturális szintet jelző mutató önmagában csaknem háromnegyedrészt magyarázza a korrelációt. Az évismétlésen keresztül érvényesülő hatás 16%-ot magyaráz, s a maradék 14% az, ami az otthoni könyvek száma a szeretett tanárok és az évismétlések közötti korreláción keresztül érvényesül, illetve szerepe van benne a klubdélutáni részvétel és az évismétlések közötti kapcsolatnak is.

Ha a statisztikákat jól értelmezzük, akkor meglepő következtetésre jutunk. A könyvek száma egyrészt nyilván a családi életmódra, értékekre utal, ami hozzájárul a jobb iskolai adaptációhoz, az iskolai kudarcok gyakoriságának csökkenéséhez. Másrészt azonban a könyvek talán tartalmukkal és kultúrahordozó szimbolikus jelentőségükkel is hatnak. Az olvasó gyerek (hiszen joggal feltételezhetjük, hogy alacsonyan iskolázott cigány családokban a könyv nem egysze-

rűen státusszimbólum) innen olyan magatartásmintákat, önérvényesítési modelleket tanul meg, amelyeket saját életében közvetlenül alkalmazhatónak lát. Ez a természetes gyermeki magatartás (hiszen olvasmányélményeink alapján akartunk felfedezők, világhírű tudósok, nagy táncosok lenni sokan), még ha az átlagnépességhez viszonyítva jóval szerényebbek is a célok, elrugaszkodik a valóságtól. Ahogyan megannyi ügyes kezű gyerek nagy festőművész akar lenni anélkül, hogy tisztában lenne ennek valóságos feltételeivel, úgy a környezetében sikeres, társainál esetleg sok tekintetben különb cigány gyerek középiskoláról, szakmunkásképzőről álmodik anélkül, hogy reálisan számot tudna azzal vetni, hogy általános iskolai teljesítményei ezt mennyiben teszik lehetővé.

Ezt a dilemmát elméletileg már értelmeztük, itt csak utalunk arra, hogy a teljesítményszint és az igényszint közötti túlságosan nagy távolság nemcsak bizonytalanságot jelez, hanem (sajnos) sikertelenségre is predesztinál.

11. sz. táblázat

A tervezett iskolázási szint és a szeretett tanárok száma közötti korreláció felbontása

Értelmezés	Az együttható mértéke
1. A szeretett tanárok számának közvetlen hatása	0,17
2. A szeretett tanárok számának hatása az évismétlésen keresztül	0,04
3. A szeretett tanárok hatása a könyvek számával való korreláción keresztül	0,04
4. A szeretett tanárok számának hatása a könyvek számán és az évismétléseken keresztül	0,01

Az együtthatók összege 0,26, egy százalékponttal kisebb az eredeti korrelációnál. A szeretett tanárok számának közvetlen hatása a korrelációhoz 65%-ban járul hozzá, a fennmaradó 35% a változók kölcsönhatásából, illetve az évismétlésen keresztül gyakorolt hatásból tevődik össze.

Ha a modell mélyebb, tartalmi összefüggéseit vizsgáljuk, akkor hasonló következtetéshez jutunk, mint a családban lévő könyvekkel kapcsolatban. A tanárok iránt érzett szeretet szárnyakat ad a vágyaknak, továbbtanulási törekvéseknek. Úgy is fogalmazhatnánk, mennél több tanárt képes szeretetével kitüntetni a gyerek, annál hosszabb ideig szeretne iskolai keretek között maradni, iskolában tanulni, annál magasabbra szeretne eljutni az iskolai (és társadalmi) hierarchia lépcsőin.

Rövid álmok

A gyerekek néha szívszorítón fogalmazzák meg azt az ellentmondást, ami az alacsony teljesítmények és a tanulás-továbbtanulás tervei között feszül. A válaszokat azokból a nyitott kérdésekből gyűjtöttük ki, amelyekben arról beszélnek, miért szeretnek vagy miért nem szeretnek iskolába járni, és a velük készült interjúk részleteit is felhasználtuk. Persze a szokványos gyermekválaszok a leggyakoribbak: szeretik az osztálytársaikat, a közösséget, az együttlétet barátaikkal, szeretik tanáraikat – vagy éppen ellenkezőleg, rosszul érzik magukat az iskolában, nehéznek tartják a tanulást. Jellegzetes válaszok azok, amelyek hangsúlyosan fogalmazzák meg az iskola fontosságát a társadalmi beépülés szempontjából. Gyermekes vallomások, koravén, néha mosolyogtatóan felnőttes bölcsességek kis csokrát idézzük.

„Szeretek iskolába járni, mert jók hozzám a tanáraim. Hét év alatt megtanítottak írni, olvasni, számolni." (A kislány egészségügyi szakközépiskolába készül!)

„Van, amit szeretek, van, amit nem. Nem jó, hogy sokat kell tanulni, és sok egyest lehet kapni. De így lehetőség lesz a továbbtanulásra, és mégiscsak másképp fognak rám nézni."

„Van, amit szeretek, csak korán kelni nem szeretek. De nem akarok megint megbukni, mert akkor csak segédmunkás lehetek."

„Szeretek is, meg nem is. Szeretek, mert otthon inkább csavargunk, itt tanulunk. Ha valahova el akarunk menni dolgozni, kimutassuk a bizonyítványt, és akárhova elmehetünk dolgozni."

„Eljövök az iskolába, mert ha nem jönnék, anyu megverne. A hetedik osztályba járok, menni kell továbbtanulni."

„Nekem mondták, hogy itt tanulok mindent, és ha nem tanulok, akkor nagy koromban semmi sem lehetek. Ezért járok iskolába."

„Szeretek járni, mert sok barát van, többet fejlődök, tanulok. Itt van még a nyolcadik osztály. Ha ez sikerül, azzal felvesznek dolgozni. Gépkocsivezető akarok lenne, teherfuvarozó vagy kamionos."

„Jobb a tanulás, mint a csavargás. Ha az ember utazgat, nem tanul semmit az életben."

Hogy mennyire hitelesek a válaszok – őszinték a törekvések a jobb teljesítményekre –, az derül ki abból is, hogy a legnagyobb örömök és bánatok, aggodalmak és vágyak között is jelentős szerepet játszik az iskola, a tanulás és a „többre vinni" késztetése.

„Az az álmom, hogy a nyolcadik osztályt elvégeztem, kijártam mindent utána is, kocsim is van." „Pap akarnék lenni, de most úgy néz ki, hogy nem lesz elég a tanulmányi eredményem hozzá." „Arra vágyok, hogy jó tanuló legyek, és az anyukám sokáig éljen." „Vágyam, hogy meglegyen a nyolc általánosom, és gimnáziumba menjek." „Az az álmom, hogy nem bukok meg, és együtt tudok menni az osztálytársaimmal."

A legnagyobb örömök és bánatok sorában is kiemelkedő helyet kap az iskola.

„Amikor szavaltunk az iskolában, és én voltam a legjobb, pedig azt mondták, hogy egy cigánynak úgyse fog sikerülni!"

„Egyszer történelemből ötöst kaptam!"

„A legnagyobb örömöm, ha jól tudom a matekot, és hármas a dolgozatom."

„Nem buktam meg egyszer sem, pedig majdnem minden cigány bukik, csak a bátyám meg én nem."

„A legnagyobb bánatom az volt, amikor megbuktam évismétlésre, mert nem sikerült a pótvizsga."

„Bánatom, hogy nem tudtam rendesen kijárni a sulit, és nem ballaghatok együtt a nyolcadikosokkal."

„Az a bánatom, hogy kövér vagyok, és nem tudok lefogyni, és félek, hogy csúfolnak, mert kövér vagyok és cigány vagyok, és lehet, hogy nem leszek kozmetikus."

A PEDAGÓGUSOK

Az iskolák és a tanárok

Kutatásunk során olyan iskolákat kerestünk fel, ahol a cigány tanulók létszáma az iskola székhelytelepülésének átlagánál magasabb volt. Nem extrém helyzetű, tanulói összetételű iskolákat kerestünk, hanem olyanokat, amelyek a hasonló lélekszámú, közigazgatási helyzetű településeket ellátó intézmények közül aránylag gyakrabban találkoznak cigány tanulókkal, feltételezhettük tehát, hogy a pedagógusok ismerik cigány tanítványaik gondjait, maguk a gyerekek is olyan környezetben iskolázódnak, ahol kisebbségben vannak ugyan, de elegendő számban és arányban, hogy csoportként is azonosulhassanak és azonosíthatóvá válhassanak. (Az iskolákat *Kravjánszky Róbert* segítségére támaszkodva a teljes körű adatbázisból településszintű és a cigány gyermekek aránya alapján rétegzett mintákból véletlenszerűen választottuk ki.)

A 27 iskola közül a tanulók létszáma alapján 9-et sorolhatunk a kisebbek közé (140–310 tanuló), 9-et a középméretűek közé (350–720 tanuló), további 9 pedig nagyobb létszámú iskola (730–1080 tanuló). A cigány tanulók aránya iskolánként 4,7–34,5% között szóródott, 8 iskolában arányuk 10% alatt, 14 iskolában 10–20% között, 5 iskolában pedig 20% fölött volt.

Minden felkeresett iskola pedagógusai tudatában voltak annak, hogy intézményük viszonylag (a hasonló települési környezetben működőkhöz viszonyítva) gyakrabban iskoláz be cigány gyermeket, s ez az igen eltérő létszámarányok ellenére azzal magyarázható, hogy a nagyobb méretű fővárosi vagy kisvárosi iskolákban a cigány tanulóknak akár 5%-os arányát is magasnak tekintik.

Az iskolák többségére a túlkorosok meglehetősen magas aránya jellemző. Csak 5 iskolában marad arányuk 2–5% között, 15 iskolában 9–19%, 7 iskolában pedig 20% feletti ez az arány (a maximális érték 46%). A cigány tanulók között ennél is jóval magasabb a túlkorosok részesedése: csak 2 iskolában marad arányuk 10% alatt, 9 iskolában 10–46% közötti, a többiben ennél is több a túlkoros cigány gyerekek hányada (a maximális érték 92%). Minden iskolára jellemző, hogy az első öt osztályban jelentősen magasabb a cigány tanulók aránya, mint a három felsőbb osztályban, itt is nyomon követhető tehát, hogy a

cigány gyerekek nagy hányada a felső tagozat követelményeivel már nehezen birkózik meg. (Összesen 7 olyan iskola van, ahol az alsó és a felső tagozatba járó cigány tanulók aránya nagyjából azonos, 11 iskolában kétszer annyi az alsós, mint a felső tagozatos, 9 iskolában pedig még ennél is nagyobb az eltérés.)

Az iskolákat nem mutatjuk be részletesebben, hiszen lehetetlen statisztikailag értékelhető minőségeket találni huszonhét szervezetben, létszámban, környezeti és egyéb feltételeiben is eltérő iskola adataiban (esettanulmányokat összegező kötetünkben erről bővebben esik szó, *Forray–Hegedűs*, 1989). Megkértük azonban a pedagógusokat (iskolánként négy tanárt), minősítsék iskolájukat ők maguk néhány fontos szempontból. Ezek a minősítések ugyan legalább annyira jellemzik a tanárokat, mint az iskolákat, mégis itt mutatjuk be röviden a válaszokat, mert az iskolákról adnak összehasonlítható információkat.

Az iskolák tárgyi és személyi ellátottságát látják a legkevésbé kielégítőnek, azaz e két kérdésben kapott leggyakrabban az iskola „gyenge" minősítést (5, illetve 6 iskola), ugyanebből a szempontból 11 és 12 iskolát mondtak a tanárok inkább jó helyzetben lévőnek. A legnagyobb mértékű elégedettség az iskola fegyelmével kapcsolatban nyilvánul meg: az iskolák kétharmada a tanároktól inkább jó, egyharmada közepes minősítést kapott, s egy sincsen, amelyet e szempontból gyengének tartanának. Nagyon hasonlóan minősítik iskolájukat a nevelőmunka szempontjából – egyetlen iskola kivételével az előbbihez hasonlóan jónak és közepesnek tartják az intézmény munkáját. Tanulmányi szempontból a legtöbb iskola (összesen 20) inkább közepesnek minősült, de – feltűnő ellentétben a túlkorosságra vonatkozó adatokkal – 6 iskolát inkább jónak tartanak, s csak egyetlent gyengének.

Nyilvánvaló látjuk, hogy a válaszokban van bizonyos szépítési törekvés – hiszen az iskola minősítése nehezen választható el a saját munka értékelésétől –, de az is megmutatkozik, hogy ezek az iskolák a bennük dolgozók tapasztalatai alapján a közepeshez, az átlagoshoz hasonlóak. A nevelő-fegyelmező tevékenység kiemelkedő minősítése azt is jelzi, mely tevékenységi területen érzik magukat a kérdezett pedagógusok a legerősebbnek, a leghatékonyabbnak. Ennek örülhetünk vagy bánkódhatunk miatta, szempontunkból azért van külön jelentősége, mert ennek alapján joggal elemezhetjük a cigány gyermekekről alkotott tanári vélekedéseket mint olyan szakemberekét, akik a nevelés feladatát kiemelkedő fontosságúnak ítélik.

A 27 iskolában összesen 93 pedagógussal készült kérdőív, illetve közülük 20-szal interjú is. Minden iskolában olyan pedagógusokat kértünk meg beszélgetésre, akik legalaposabban ismerik a helyi cigányság gondjait, akik leggyakrabban találkoznak cigány gyermekekkel az iskolában, természetesen főként

felső tagozaton. (Alsó tagozatos tanítót csak akkor kérdeztünk meg, ha egyben ő volt az iskola e tekintetben legtájékozottabb, esetleg megfelelő hivatalos funkciót viselő nevelője is.)

A kérdezettek kétharmada nő, harmada férfi, átlagos életkoruk 38 év. Beosztásuk szerint ötödük igazgató vagy helyettese, harmaduk szociálpolitikai vagy cigányügyi felelős, illetve úttörővezető, negyedük osztályfőnök volt, további mintegy negyedük hivatalos iskolai funkciót a kérdezés idején nem viselt.

Fel kell tennünk a kérdést, kit képvisel a kérdezett 93 tanár. Sajnos ismét azt kell előrebocsátanunk, hogy mintánk e tekintetben sem reprezentatív. A fentebb leírt feltételezések nyomán kiválasztott iskolákban a kérdésben leginkább tájékozottnak mondott tanárokat kerestük fel. Nem zárhatjuk ki, hogy van közöttük olyan, aki nézeteivel egyedül áll az országban, s az ellenkezőjét sem, hogy itt egyediként jelentkező nézetrendszerek a pedagógusok között rendkívül elterjedtek. Feltételezzük – hiszen a kiválasztás kritériuma is ez volt –, hogy a legtöbb pedagógus sokkal kevesebbet tud a cigányságról, a cigány gyermekek iskolával kapcsolatos nehézségeiről, mint azok, akik válaszoltak kérdéseinkre. Reméljük azonban, hogy bizonyítani tudjuk: létező és többé-kevésbé tipikusnak tekinthető tanári vélekedéseket találtunk.

A pedagógusoktól kapott információkat a korábbiaktól némiképpen eltérő szerkezetben, két kérdés köré csoportosítva dolgozzuk fel. Az egyik témakör az, milyen sajátosságokat érzékelnek lány- és fiútanítványaik családi nevelésében, tanulási motivációiban, tanulási szokásaiban és továbbtanulási igényeiben. A másik témakör azt tartalmazza, miként vélekednek a cigányság kultúrájának sajátosságairól. A két kérdéskör természetesen nem különíthető el teljesen, átfedései is vannak. Feldolgozásunkban azonban arra törekszünk, hogy különböző szempontokat emeljünk ki. Az első témakörben elemzett információkat – több-kevesebb aggállyal és fenntartással – úgy kezeljük, mint szakértői véleményeket arról, milyen módon és eredménnyel működik együtt „a" cigány család és „az" iskola. A második kérdéskörben a hangsúlyt a pedagógusoknak a cigánysággal és cigány tanítványaikkal kapcsolatos vélekedéseire helyezzük, azt keresve, milyen elemekre lehet építeni egy megújult etnikai öntudatú kisebbség gyermekeinek társadalmi és iskolai integrációjáról gondolkodva.

A fiúk és lányok családi nevelése és iskolai magatartása

Az etnikai kisebbségekkel foglalkozó szakirodalom gyakran kiemeli a kisebbséghez tartozó nők és férfiak identitása, a kisebbségi csoportban játszott szerepe, asszimilációs készsége, és a mindezzel kapcsolatos magatartásai közötti különbségeket. Úgy véljük, hogy az iskola, a pedagógusok magatartását is befolyásolja az általuk érzékelt különbség, s feltételezzük, hogy a pedagógusoknak az a magatartása, ahogyan ezekre a sajátosságokra reagálnak, maga is hozzájárul e magatartásmódok erősítéséhez. Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, milyennek látják és hogyan értelmezik a pedagógusok lány- és fiútanítványaik iskolai eredményességét, hogyan ítélik meg a családok nevelési stílusát. (A fejezet egy része megjelent, *Forray–Hegedűs*, 1989/a.)

Bár sztereotípiákat elemeztünk – amelyek esetenként nem mentesek elfogultságoktól, előítéletektől –, nem a pedagógusok előítéleteit vizsgáljuk, hanem arra törekszünk, hogy olyan kulcspontokat keressünk, ahol a megkérdezett pedagógusok véleményére támaszkodva a magyarországi cigányság iskolázottsági szintjének valamennyiünk számára olyan fontos emelkedésének akadályai és motorjai mutathatók ki.

Egy empirikus vizsgálat adatainak összegezése során felmerülhet – és gyakran fel is merül – a kérdés, vajon a kutató tapasztalatainak leírása helyettesítheti-e a talált adatok korrekt közlését, vagy a tömörítés, elvonatkoztatás életszerűbbé tudja-e tenni a közlést. E folyamat közben, miként majd az a következő oldalakon is markánsan látható lesz, a kutatás, a feldolgozás, az értelmezés, a publikálás dimenzióban kétszeresen is megtörik az eredeti adatok folyamatos áramlása. Az egyik ilyen fénytörés (vagy annak illúziója) akkor keletkezik, amikor látszólag szinonimaként kezeljük a cigány családok nevelési stílusainak realitását a mellettük-közöttük élő pedagógusok logikus gondolkodása, élettapasztalata, érzelmi-hangulati elfogultsága által rögzített, verbálisan továbbadott gondolati egységével.

Hiába tudjuk mindezeket a problémákat, tudomásul vesszük, hogy vélemények, vélekedések, hiedelmek kivonatai kerülnek a táblázatok rubrikáiba. Nélkülük csökkenne a leírás, az elemzés, az értelmezés lehetősége. Nyilvánvaló, hogy 93 pedagógus részletes kikérdezése más szinten jelent adatokat, mint amikor a családokat és a gyermekeket kérdezzük. Nem vagyunk, nem is lehetünk egészen biztosak abban sem, hogy a stílusokra (légkörre) vonatkozó kérdéseink nem határozták-e meg eleve a lehetséges válaszokat, amelyeket mi azután nem válaszként, hanem tényként kezelünk.

A megkérdezettek túlnyomó többsége úgy tudja, hogy iskolakörzetében az elmúlt években növekedett, de legfeljebb stagnált a cigányság létszáma, éspedig elsősorban nem a családok magas gyerekszáma, hanem a beköltözés miatt. Mivel a helyi tanácsoktól kért adatok a létszámnövekedésre vonatkozó becslést általában nem támasztják alá, úgy gondoljuk, hogy itt inkább problémák vagy pedig a problémaérzékenység erősödéséről lehet szó.

A tanulmányi sikerességben megfigyelhető tendenciákról szinte mindegyik pedagógus pozitív véleményt mondott: a felkeresett iskolákban az elmúlt években érzékelhetően emelkedett a cigány gyermekek által elvégzett osztályok száma. A legfontosabb változás, hogy egyre többen jutnak el az általános iskola befejezéséig. Ma is ritkaságszámba megy, hogy középiskolába jelentkezzenek, de növekszik a szakmunkásképzőkbe iratkozók száma. A lányok és a fiúk között ebből a szempontból jelentősek a különbségek.

A tanárok harmada szerint a lányok többsége csak az 5-6. osztályig jut el, a fiúknál ugyanezt csak minden negyedik pedagógus tartja jellemzőnek. Ennek megfelelően a lányok ritkábban végzik el az általános iskolát. További jelentős nemek közötti különbség van a felnőttoktatásban. A pedagógusok kétharmada úgy tudja, hogy a cigány fiúk legkésőbb a felnőttoktatásban általában már megszerzik az általános iskolai végzettséget, ugyanezt a lányokról csak a pedagógusok harmada mondja el. Az iskolázottság eszerint mindkét nemnél emelkedik, de az iskolázottságban hagyományos nemek közötti különbség a cigányság körében még az igen fiatal nemzedékben is újratermelődik.

Mi van a változások hátterében? A pedagógusoknak csaknem a fele úgy vélekedik, hogy az általános iskola befejezésére törekvést elsősorban a bizonyítvány megszerzésének igénye motiválja: ez szükséges a szakmatanuláshoz is, de elsősorban mint a gépkocsivezetés alapfeltétele jelent vonzerőt a cigány fiúk számára. Ez valószínűleg túlzás és egyszerűsítés még akkor is, ha maguk a fiúk is csupán ezt tudják indokként megfogalmazni: évtizedes iskolai munkát aligha motiválhat döntően a gépkocsivezetői jogosítvány. (Nem is szólva arról, hogy az anyagilag igen heterogén, de túlnyomó többségében mégiscsak szegény cigány családok fiai tömegesen aligha lehetnek biztosak abban, hogy módjuk lesz saját gépkocsit vezetni.) Ennek ellenére érdemes figyelni erre a motivációs tényezőre, mert kamaszodó fiúk körében nyilvánvalóan vonzó, de legalábbis nyíltan elismerhető és deklarálható mozgósító erő lehet.

Viszonylag sok pedagógus (a kérdezettek harmada) vélekedik úgy, hogy cigány tanítványai számára az iskola csak szociális szolgáltatásai miatt vonzó, vagy csupán azért látogatják, mert kötelező és retorziótól tartanak. De ugyanennyi véleményben találkozunk azzal a nézettel is, hogy a tanulás önmagában

véve is fontos a cigány gyermekek számára. S ez utóbbi a továbbhaladás szempontjából döntő változást jelez.

Annak ellenére, hogy a pedagógusok túlnyomó többsége fokozódó iskolai sikerességet, az iskola rendszerű tanulás értékének növekedését tapasztalja a cigány gyermekeknél – érdekes módon néhány interjúnkban ez együtt jelentkezik a panasszal, hogy általában a tanulás leértékelődik –, csak egyetlen olyan pedagógus akadt, aki úgy tudja, hogy cigány tanítványai rendszeresen tanulnak otthon. A kérdezettek háromnegyede szerint az otthoni tanulás ritkaságszámba megy, ötöde szerint pedig egyáltalán nem fordul elő. Ugyanakkor igen alacsony azoknak a pedagógusoknak a száma, akik szerint az iskolában minden rászoruló napközibe jár, korrepetáláson vesz részt – de azoké is, akik szerint általánosságban nem részesülnének a kiegészítő iskolai szolgáltatásokból a rászorulók. A pedagógusokban bizonyára a felelősségáthárítás mechanizmusa is működött, amikor az otthoni és az iskolai tanulás lehetőségeiről véleményt mondtak: szinte kizárólag a családra hárítják annak felelősségét, hogy egyesek rendre készületlenül jönnek iskolába.

Közelebb vezet a lányok és a fiúk iskolázási magatartása közötti különbségekhez, ha az iskolai programokban való részvétel, illetve az iskolába járás rendszerességének összefüggéseit vizsgáljuk. A pedagógusok fele látja úgy, hogy a cigányok jellegzetesen gyakran nem vesznek részt az iskola tanórán kívüli programjaiban. Egyes esetekben (pl. iskolai kirándulás) főként a szegénységnek tulajdonítják az elmaradást, amin az iskola csak ritkán tud érdemben segíteni.

A részvételnek két differenciáló tényezője van. Az egyik a program típusa. Sokan úgy tartják, cigány tanítványaik inkább csak olyan rendezvényeken vesznek részt, ahol táncolni, játszani, sportolni lehet, és következetesen távol maradnak például a műveltségfejlesztő programokról – egyszóval a dolgok könnyebbik végét fogják meg, amire tulajdonképpen minden gyerek hajlamos. A másik differenciáló tényező pedig a nem: a lányok magatartására inkább látják jellemzőnek, hogy nem vesznek részt, vagy ha igen, csak a kötött vagy szinte kötelező tanórán kívüli tevékenységben.

Várakozásunkkal ellentétben a gyerekek életkora jelentősen kisebb szerepet játszott, azaz a kicsiket féltésből nem tartják olyan gyakran otthon, mint gondoltuk.

A pedagógusoknak csak egyharmada szerint nem jelent problémát a cigány tanulók iskolába járásának rendszeressége, a többiek kisebb-nagyobb hiányosságokat vetnek a cigány családok szemére ebben a vonatkozásban. Ugyanis többségük szerint a család hanyagsága, nemtörődömsége az oka, hogy a gyerekek gyakran hiányoznak, de kétötödük emellett fontos tényezőnek tart-

ja, hogy olyan családi kötelességek hárulnak a gyerekekre, amelyek nagyobb súllyal esnek latba, mint az iskolában való megjelenés. E kötelességek között elsőrangú a kistestvérek ellátása, felügyelete – tipikusan női feladat a cigány családokban is.

Általánosnak mondható az a vélemény, hogy a kisebbek ritkán hiányoznak az iskolából, legalábbis nem jelentősen gyakrabban, mint magyar osztálytársaik. Ezt mindenképpen fontos tényezőnek tekinthetjük. Arra utal, hogy az iskola idegensége valóban szűnőben van a cigányság körében: tömegessé, ha nem is általánossá vált az iskola elfogadása. (Ebben – mint láttuk – hasonló eredményre jutunk a szülők, a gyermekek és a tanárok válaszai alapján.) Ez akkor is jelentős eredmény és az iskolázottsági szint emelésének döntő tényezője lehet, ha tudjuk, sok cigány család esetleg nem az iskolai oktatás-nevelés fontosságát értékeli, hanem a gyermekmegőrző funkciót használja ki, vagy pedig – nyilvánvalóan ez csak a kisebbségre jellemző – a büntetéstől való félelem miatt küldi rendszeresen iskolába kisgyermekeit.

Annál fontosabb hangsúlyozni a kisebb gyermekek rendszeres iskolába járásának fontosságát, mert igen sok cigány közösségben a szülői nemzedéket még összehangolt, szervezett akciókkal, gyakori fenyegetéssel, büntetéssel kellett naponta „összeszedni" és „beirányítani" az iskolába. (Nem egy idősebb pedagógus még részt vett ilyen akciókban vagy maga kezdeményezte ezeket.)

Az iskolában való megjelenés rendszertelensége a nagyobbaknál, a 11-12 éven felülieknél válik feltűnővé, és válik a tanulás eredményességét akadályozó problémává. E magatartásváltozás pszichés és szociális összetevőit másutt bővebben vizsgáltuk. Itt erre nem térünk ki, azonban utalunk a nemzetközi szakirodalomra (*Lynch*, 1986).

A cigány gyermekek iskolázásában, de más olyan etnikai kisebbségeknél is, amelyek többé-kevésbé tradicionális közösségekben élnek, és amelyeknek hagyományos kultúrájában az európai típusú iskolázás nem játszik szerepet, ebben az életkorban kezdődik az eltávolodás az iskolától, azaz Nyugat-Európában nagyjából a középfokba, Magyarországon a felső tagozatba való átlépés után. (Az évismétlés miatt lemaradó gyerekek közül sokuknál az életkori váltás alacsonyabb iskolai osztályban történik, s bizonyára hozzájárul az iskolától való totális elforduláshoz.) Ennek az akadálynak az átlépése nem egyszerre történik, azaz csak olyan értelemben van szó kritikus küszöbről, hogy ettől kezdve folyamatosan kell számolni az iskolától való elszakadással.

A megkérdezett pedagógusok 40%-a szerint a nagyobb lányokra, 30%-a szerint emellett a nagyobb fiúkra is jellemző az iskolába járás rendszertelensége. Míg a lányokat a családi kötelességek tartják távol az iskolától tanáraik

szerint, a fiúk inkább a szülők kereső munkájában vesznek részt, vagy egyszerűen „csavarognak".

Az iskolai magatartás megváltozásának feltűnő jelei mellett a pedagógusok egyéb, finomabb módosulásokat is megfigyeltek. Érdemes ezeket a megfigyeléseket – nyitott kérdésekből gyűjtöttük ki a válaszokat – alaposabban is szemügyre venni.

11. sz. táblázat

A cigány tanulók magatartásában megfigyelt jellegzetességek a pedagógusok említéseinek %-ában

Magatartási jellegzetesség	Lányok		Fiúk	
	kisebbek	nagyobbak	kisebbek	nagyobbak
Szociabilitás	40,9	6,5	31,2	2,2
Agresszivitás, hevesség	6,5	20,4	10,8	48,4
Etnicitás, családi hatás	2,2	18,3	1,1	15,1
Iskola iránti érdektelenség	5,4	25,8	6,5	21,5
Gyorsabban érnek	3,2	37,6	2,2	16,1
Egyéb	32,3	37,6	33,3	45,2

A táblázatban a hiányzó összesített adatokat technikai okokból nem közöltük, de fontosnak tartjuk, hogy alig volt pedagógus, akinek ne lett volna mondanivalója erről a kérdésről. (A kisebbekre, az alsó tagozatosokra vonatkozóan 20 pedagógus nem tudott jellemzést mondani. Ez azzal függ össze, hogy zömében felső tagozatosokat tanítókat kérdeztünk meg. A nagyobbakkal kapcsolatban 9 pedagógusnak nem volt véleménye.)

Azok a pedagógusok, akiknek közvetlen kapcsolatai vannak cigány gyermekekkel, meglehetősen határozott képet alakítanak ki róluk.

A kicsiknél – nagyjából alsó tagozatosokról van szó – egyetlen vonás emelkedik ki: a szociabilitás. A cigány kisfiúk és kislányok a pedagógusok számára feltűnő módon, nem cigány osztálytársaikhoz viszonyítva is szembeötlően kedvesek, barátságosak, alkalmazkodók, segítőkészek, játékosak. Ez a gyermekkép – amelyet akár egysíkúnak is mondhatnánk, ha nem éppen a sokoldalú kapcsolatkészség dominálná – gyökeresen szemben áll minden ismert sztereotípiával. Még a gyanakvó megfigyelő is kénytelen arra gondolni, hogy egy gyermekcsoport, amelyről a pedagógusok kétötöde-harmada ilyen egyöntetűen barátságos képet alkotott és őriz, ideális partner az iskolai munkában.

Egy pedagógussal készült interjúból származó hosszabb idézet árnyaltan és szeretettel mutatja be a kisebb és nagyobb diákokat:

„A kisiskolás lányok cicásak, csendesek, szeretnek játszani, az órán is. A kisfiúk is hasonlóak. A nagyobb lányok szeretik a kisebb gyerekeket, velük szívesen foglalkoznak. De évről évre ellustulnak, visszafejlődnek. A fiúk meg, ahogy nagyobbak lesznek, egyre impulzívabbak. Igyekeznek visszafojtani az indulataikat, de nem bírják megállni, egyre többször keverednek konfliktusokba. Egyre inkább az erő, a sport válik központi témává. Sokan tényleg erősek, és vissza is élnek ezzel. Másképpen is nevelik a családban a lányokat és fiúkat. A lányoktól sokkal többet követelnek, a tanulásban is, szigorúbbak velük, jobban féltik őket. Az engedelmességet is jobban megkövetelik. A fiúkat úgy nevelik, hogy legyen erős, ügyes, stramm, az se baj, ha nem tanul sokat, éppen csak átcsúszik."

A nagyobbakról adott jellemzések zöme – itt ismét a táblázatban bemutatott megoszlásokra utalunk – mintha egészen más gyermekcsoportra vonatkozna. A törés szinte drámai – sok pedagógus a változásokat érzékelve, azokra reagálva nem tudja mással indokolni tapasztalatait, mint hogy 11-12 éves kor körül a gyerekek „ráébrednek származásukra".

A belső ellentmondások feloldására, egyúttal az önigazolásra való törekvést illusztrálja a következő interjúrészlet: „Amíg a gyerek kicsi, elfogad minket, hozzánk akar alkalmazkodni. Amikor nagyobb lesz, és mint minden kamasznál, erősödik a kritikai érzék, akkor ráébred a származására, és kritizál mindent, az iskolát. Ettől fogva a család lesz számára a fontos, és minden rossz hatás, amit a családtól kap, az befolyásolja már őt, akármit teszünk".

Kamaszkorba lépve persze minden gyermek kritikusabb és távolságtartóbb lesz az addig feltétel nélkül elfogadott autoritásokkal szemben, s ennek természetesen tükröződnie kell a felnőtt világ reagálásában is. Itt azonban nemcsak erről van szó. Az elragadó kisgyerekekből még gyermekként „kicsinyített cigány felnőtt" lesz a pedagógusok jellemzéseiben, akikkel kapcsolatban kivirulnak a sztereotípiák.

A nagyobb lányok leggyakrabban említett sajátossága, hogy biológiai érésük a magyarokénál korábban következik be – ez a képtelenség nyilvánvalóan nem valós megfigyeléseken, hanem „közvetett bizonyítékokon" (elsősorban a családalapítás időpontja) alapszik, legfeljebb csak csodálkozni lehet makacs továbbélésén a gyerekekkel napi kapcsolatban levő pedagógusok között is. A nagyobb fiúknál az agresszivitást, hevességet, indulatosságot említik legtöbbször.

Strukturális eltérésekkel ugyan, de a lányok és a fiúk leggyakrabban említett tulajdonságai hasonló személyiségképet, „idegenképet" írnak le: indulatait

korlátozni alig képes, az iskola iránt érdektelen, bezárkózó, ráadásul biológiailag is eltérő etnikum sztereotípiáit. A különbség abban mutatkozik, hogy a lányok a jellemzésekben inkább a családi-etnikai hatások alá vetett, az iskolától elforduló, biológiailag erősebben determinált, összességében inkább befelé, az etnikum felé forduló emberekként jelennek meg, míg a fiúkat a lányoknál nagyobb mértékben jellemzi a közszereplés vágya, a kakaskodás, virtuskodás.

Nehéz magyarázatot találni a hiányra: szociabilitásra utaló jellemvonások a nagyobbaknál egyszerűen nem szerepelnek. Korábbi vizsgálatunk hasonló eredményt hozott, azt azonban még indokolhattuk – többek között – a vizsgált kis csoport speciális helyzetével és az ennek alapján kifejlődött színlelő képességével, a pedagógusoknak az egzotikus szépségre való rácsodálkozásával. Itt azonban nagyon különböző cigány lakosságról alkotott vélemények összegződnek, s mégis pontosan ugyanez a zavarba ejtő törés mutatkozik.

Úgy véljük, a cigányság belső heterogenitása ellenére is hasonlít a családi nevelési stílus, melynek eredménye a kedves, vidám, segítőkész kisgyermek; hasonlítanak a lappangva vagy nyíltan megőrzött hagyományok, amelyek a kiskamaszkortól érettnek nyilvánítják a gyermeket a család ügyeiben való felelősségvállalásra; továbbá a heterogenitás ellenére is közös az etnikum kényes belső és külső szociális helyzete, amely a felnövekvő gyerekben fokozza a veszélyérzetet, a védekezésre való készenlétet, következésképpen az agresszivitást is.

A szociabilitásnak mint domináns tulajdonságnak a háttérbe szorulása ennek ellenére figyelmeztető jelzés kellene legyen a pedagógusok számára is. Feltételezhetik, hogy gyermeknemzedékekről gyermeknemzedékre megismétlődő fortélyos színlelés áldozatai, vagy feltételezik, hogy a cigány gyermekek külön biológiai törvények szerint működve egyik pillanatról a másikra királyfiból békává tudnak válni. De ha hasonló feltételezésekkel nem élnek, akkor el kellene fogadniuk, hogy az iskolának is lehet szerepe abban, hogy a kisgyermekként olyan rokonszenvesnek talált cigány lányok és fiúk kamaszkorba lépve is megőrizzék pozitívan értékelt tulajdonságaikat.

A pedagógusok a cigány családok nevelési stílusáról beszélve szívesen fogalmaznak szélsőségekben: „majomszeretettel" nevelik vagy elhanyagolják gyermekeiket. Az előbbi túlzottnak ítélt kötődés, féltés erősen idegenkedő és becsmérlő megfogalmazása, az utóbbi – amennyiben nem ténylegesen is szétesett családokról van szó – gyakran csak annyit jelent, hogy nem szorítják a gyermeket arra a fegyelmezett magatartásra, időgazdálkodásra, ami nélkülözhetetlen többek között a folyamatos iskolai munkához is.

Feltűnőnek találtuk, hogy a negatív sztereotípiák gyakori alkalmazása ellenére a pedagógusok a cigány családok nevelési stílusát viszonylag árnyaltan

jellemezték. A nevelés érzelmi töltésének dimenziója mentén a tanárok kétharmada melegnek tartotta a családi nevelési stílust – nyilvánvalóan nem gondolkodva el azon, hogy a meleg-korlátozó légkörű családok hogyan nevelhetnek (elvileg) tömegesen agresszív, visszahúzódó kamaszokat. Másik szempontból az tűnik fel, hogy a kérdezettek háromnegyede szerint a cigány családok engedékeny módon nevelik gyermekeiket. Tiltó stílus hidegséggel társulva mindössze hét pedagógus szerint jellemző a cigányokra, melegséggel párosult tiltást is csak 13 pedagógus feltételez. A döntő többség úgy véli, hogy a cigány családokra legjellemzőbb a meleg-engedékeny nevelés. Ez a besorolás indokolja a kicsik kedvességét, de egyúttal fegyelmezetlenségét is. Legfeljebb a kamasz gyereknél megfigyelt tulajdonságokkal nehéz kapcsolatot találni – különösen ha azt is tekintetbe vesszük, hogy a pedagógusok véleménye szerint a családi hatások éppen náluk mutatkoznak meg erősebben, nem pedig a kicsiknél.

Más szempontból a pedagógusok harmada találta jellemzőnek a cigány családokra az elhanyagoló, további harmada a túlvédő nevelést. Az elhanyagolást a hideg- és a meleg-engedékeny stílussal, a túlvédőt a meleg-korlátozó neveléssel kapcsolták össze. Ezt úgy lehet értelmezni, hogy szerintük a cigány családokban a gyermekekkel szemben felállított követelmények hiánya vagy annak a következménye, hogy a szülők egyszerűen nem törődnek, nem foglalkoznak gyermekeikkel, vagy annak, hogy túlzásba vitt rajongásuk miatt meg akarják kímélni őket követelmények teljesítésétől.

A családi nevelésben hiányzó fegyelemre és követelményekre a pedagógusok elsősorban a gyerekek iskolai hanyagságaiból, általában iskolai normasértéseiből következtetnek. Ilyen módon azonban figyelmen kívül marad egy fontos belső ellentmondás. Ugyanazok a tanárok, akik a szülők engedékeny nevelési stílusát teszik felelőssé általában a gyerekek iskolai fegyelemsértéseiért, másutt a gyerekek túlságosan sok otthoni, családi munkájában látják egyes konkrét normasértések okát.

Itt valóságos ellentmondásról van szó, nem föltétlenül a pedagógusvélemények, hanem a valóság ellentmondásairól. Az ellentmondás lényegét abban látjuk, hogy a cigány családok – minél inkább hagyományőrzőek, annál határozottabban – maguknak tulajdonítják annak jogát, hogy konkrét helyzetekben döntsenek: az iskolai kötelezettségek teljesítésének vagy az aktuális családi szükségletek kielégítésének adjanak elsőbbséget. Ha kistestvér őrzéséről, ellátásáról, családi ünnepre való elutazásról stb. van szó, akkor egy-két napig a nagyobbak nem mennek iskolába. Az autonómia természetesen zavarja az iskola működését, s a zavart csak növeli, ha ilyen autonóm döntéseket gyenge teljesítményű s amúgy is feltűnő tanulók hoznak.

A fejletlennek ítélt kötelességtudat mellett a pedagógusok azt is a családi nevelés hibájául róják fel, hogy – a gyakran hallott fordulattal élve – a cigány családokban az „értelmi nevelés" hiányzik. Harmaduk vélekedett úgy, hogy a gyereket a család intellektuális teljesítményekre nem készíti fel. Természetesen nem általánosságokról van szó, hanem a gyermekeknek az iskolai munkára való felkészítéséről.

Az engedékenység a válaszok összefüggéseiben annak pozitív megközelítése, amit más esetben hanyagságnak, nemtörődömségnek, lustaságnak tartanak. Ez derül ki minden olyan kérdésből, amely a gyerekek iskolai normasértésének hátterére utal, akár a hiányzások feltételezett okait vesszük szemügyre (a pedagógusok fele a szülők és gyermekek hanyagságának tulajdonítja), akár az iskolai sikertelenség okait, ahol hasonló attitűdöket sejt a pedagógusok háromnegyede.

Ez a magyarázat háttérbe szorítja az értelmezések másik jelentős csoportját, amelybe a szociokulturális háttér, a tradíciók, az anyagi szűkölködés, az ingerszegény környezet elemeit sorolhatjuk. Másképpen fogalmazva azt állapíthatjuk meg, hogy a pedagógusok a „cigányosnak" minősített általános attitűdöt, a kötelességtudat hiányát teszik elsősorban felelőssé azért, hogy cigány tanítványaik a vártnál rendre sikertelenebbek az iskolában. Ezt egészítik ki – talán mentséget is ebben találnak rá – az életkörülmények és a hagyományok determinisztikus tényezőivel. E vélekedéseknek nemcsak az ambivalenciája figyelemre méltó, hanem az is, hogy szociális helyzetből eredő tényezőket a pedagógusok alig keresnek magyarázatul. Egy kérdésből kiderül ugyan, hogy a kérdezettek túlnyomó többsége szerint a cigány tanulók iskolai beilleszkedése nem zökkenőmentes, s a konfliktusok jelentős hányada etnikai színezetű – csak 20% azoknak az aránya, akik a konfliktusokat nem tartják közvetlenül etnikainak, de ők is a cigány gyermekek másoktól eltérő magatartására vezetik ezeket vissza.

A konfliktusokat nem tartják olyan fontosnak, hogy meghatároznák a cigány tanulóknak az iskolához való viszonyát. Ugyanis a kérdezetteknek ismét csak háromnegyede arról van meggyőződve, hogy a gyerekek szeretnek iskolába járni (elsősorban, mint minden más gyerek, a pajtások miatt, de sokukat a tanulás vonzza, és a tanáraikat is sokan szeretik). Ugyanígy az iskolai sikertelenség magyarázó tényezői közül az iskola csekély vonzerejét mindössze 10 pedagógus említi. Összességében tehát a kapcsolatot a gyerekek és az iskola között mondhatni kielégítőnek minősítik.

A családi nevelési stílus másik alapvető jellegzetességével, a családi légkör érzelmi melegségével ezek a kérdések úgy kapcsolódnak össze, hogy a tanárok a

cigány gyermekek érzelmi biztonságát kiemelkedően fontosnak tartják. Nemcsak azt hangsúlyozzák, hogy cigány tanítványaik számára fontos, hogy szeressék az iskolát, hanem azt is, hogy az iskola, a pedagógusok több szeretettel kell forduljanak tanítványaik felé.

A cigány családokkal és gyermekekkel való együttműködés javításának elsőrendű útját abban látják, hogy a gyermekeket az iskolában érzelemteli, meleg légkör vegye körül. Több alkalmat kell teremteni arra, hogy az érzelmi kötődés szervezeti formákat is öltsön (gyakoribb találkozások a családdal az iskolában). A gyerekeket olyannak kell elfogadni, amilyenek, ügyelni kell arra, nehogy érzékenységük megsérüljön, kiváltképpen kamaszkorban, az átlagos tanulónál több figyelmet, törődést, a szeretet nyilvánvalóbb kifejezését igénylik, s ezt meg kell adni számukra.

A kép teljességéhez hozzátartozik, hogy a pedagógusoknak ugyan több mint a fele alkotott ilyen véleményt, de közel a fele közönyről, türelmetlenségről, sőt nyíltabb vagy burkoltabb ellenségességről árulkodó nézeteket fogalmazott meg. Ennek a lényegét úgy lehetne megragadni, hogy mivel a cigány tanulók iskolai problémái nem az iskolából, hanem a családból, a családi környezetből származnak, kiküszöbölésükben sincsen szerepe az amúgy is túlterhelt tanároknak.

Ha a pozitív és beleélésről tanúskodó nézeteket értelmezzük, akkor azt kell kiemelnünk, hogy a család meleg légköréhez hozzászokott gyerekek az iskolától is ezt igénylik, s a dolog másik oldala annak latens megfogalmazása, hogy a cigány gyerekek etnikai érzékenysége, sérülékenysége egyik akadálya iskolai sikerességüknek vagy egyszerűen a beilleszkedésüknek, s a pedagógus akkor jár el helyesen, ha ezt tiszteletben tartja, és törekszik növelni tanítványai biztonságérzetét.

Hogy mire készít fel a családi nevelés, azt ismét a gyerekek neme szerint differenciálva vizsgáltuk meg. A pedagógusok kétharmada gondolta úgy, hogy a családi nevelésben különbségek vannak a lányok és a fiúk között. A különbségek a hagyományos kép szerint rendeződnek: a lányt a családnak, a fiút a világnak nevelik. Egészen pontosan a pedagógusok zöme úgy fogalmaz, hogy a lányokat családanyának nevelik, ezzel összefüggésben korlátozzák mozgásukat, nem engedik személyiségük, képességeik kibontakozását. A fiúkat szabadon – egyesek szerint szabadosan – nevelik, korán kell önállónak lenniük, pénzt keresniük. Ez a vélemény ellentmond annak, hogy a cigány családokban nincs teljesítménykésztetés, követelmény, de az ellentmondás feloldható. A teljesítmények ösztönzését az iskola és a hivatalos társadalom keretei között hiányolják, s tudva-tudatlan feltételezik, hogy a család működését érintő kérdésekben a teljesítményt nagyon is szigorúan veszik.

A lányok családi életre való felkészítését – legalábbis kamaszkortól – szolgálja ebben a gondolatkörben a tanórán kívüli programoktól való elfordulás, az iskola háttérbe szorítása a családi kötelezettségekkel szemben, a csonka iskolázottság még mindig gyakori elfogadása. A fiúk sikeresebb iskolai pályafutása a jobb pénzkeresést alapozhatja meg, s náluk az iskolától való távolmaradásnak is más okai vannak.

Ez a végül is koherens kép azt a (tanári) véleményt tükrözi, hogy a cigány családokban gyakorlatilag változatlanul őrződik és öröklődik át az újabb nemzedékre a hagyományos családmodell, s ebben a folyamatban az iskolának igen kevés a szerepe. Ez a gondolatrendszer azért tűnik meglepőnek, mert a megkérdezett 93 pedagógus közül 54-en budapesti és városi iskolák cigány tanulóival kapcsolatos tapasztalataikról számolnak be, olyan cigány közösségekről, amelyeknek tagjai már csak lakóhelyük urbanizáltsága következtében is el kellett távolodjanak a hagyományos életmódoktól. Továbbá a megkérdezettek 90%-a szerint az iskolakörzet cigánysága, következésképpen az iskola cigány tanulói etnikai, foglalkozási, életmódbeli és életviteli szempontból erősen heterogének. Ha ennek ellenére ilyen markánsan rajzolódik ki a hagyományos cigány család képe, akkor csak két dologra gondolhatunk. Vagy a sztereotípiák erősek olyan mértékben, hogy legyőzik a napi tapasztalatokat, vagy a hagyományok erősebbek az igen különböző cigány közösségekben annál, mint amire számítani lehetett. Ez az utóbbi lehetőség egyúttal azt is jelenti, hogy az élet olyan fontos területén, amilyen a fiatal nemzedék nevelése, az értékek, normák átörökítése, a cigányság egymástól sok tekintetben különböző csoportjai között a vártnál nagyobb lehet a hasonlóság.

A lányokról és a fiúkról a kérdőívekben kirajzolódó (és itt szükségszerűen vázlatosan leírt) sztereotípiák – függetlenül attól, milyen mértékű túláltalánosítást tartalmaznak – fő vonalaikban ugyanazokat a viselkedéseket tükrözik, amelyeket a kutatók a világ igen sok országában az etnikai kisebbségek tagjainál tapasztaltak. Ha a cigányságot nem egyediségében, belső etnikai, gazdasági, szociális tagoltságában közelítjük meg, hanem mint olyan csoportot, amely etnikai kisebbséget alkot a társadalomban, akkor ezek a magatartások többek, mint valamilyen speciális módon „cigányosak". Más szóval ezeket a tanári megfigyeléseket realitásként értelmezve (munkánk más fejezeteiben kifejtjük, hogy a belső kép fő vonásaiban ehhez hasonló) általában a kisebbségi helyzetben lévő csoportok szocializációjáról juthatunk következtetésekhez.

Az etnikai identitás fejlesztése és fenntartása ugyanis a nők feladata olyan körülmények között, amikor a nemzetállam a közéletben ennek fejlődését megakadályozza, és az etnicitást a magánszférába szorítja vissza. A patriarchá-

lis viszonyok között a nők feladata volt az új nemzedékről való gondoskodás, a kultúra, a nyelv átadása, általában a gyermek nevelése. Ha az állam kisebbségi politikája ezeket a feladatokat nem látja el, nem adja meg a lehetőséget az új etnikai identitások kialakulásának, a nők cselekvési és élettere tartósan a családra szűkül, a régi tradíciók konzerválódnak (*Whyte*, 1986).

Az etnikai kisebbségek számára gyakran a család az egyetlen olyan hely, amely a pozitív önkép kialakulását, megerősítését szolgálja. Az ilyen csoportban még élesebben kell hangsúlyozni a nők anyai, háziasszonyi szerepét, kohéziós funkcióját, amit a kívülről jövő fenyegetés, asszimilációs nyomás paradox módon igazol. A lányok számára a családból való kiszakadás – képességeik szabad kibontakoztatása értelmében például – nem egyszerűen az emancipációhoz vezető utat jelenti, hanem egyenértékű az etnikai hovatartozás feladásával.

Jelenlegi társadalmi körülményeink közepette a cigányság körében a kisebbséghez tartozás és a női emancipáció gyakorlatilag kizárják egymást. Egy patriarchálisan szervezett etnikumon belül a női emancipáció fenyegetésként értelmeződne, és elítélést, szélsőséges esetben a csoportból való kitaszíttatást vonná maga után. Hiszen a szűkebb-tágabb csoport olyan etikai vétségként foghatná fel az egyenjogúságért vívott harcot, mint a test és a lélek egyszerű áruba bocsátását a többségi társadalom „húspiacán".

A kisebbség felől szemlélve az emancipációt az asszimilációs kényszer korlátozza. A többségi társadalom pedig az asszimilációt az emancipáció feltételeként kezeli.

Az etnikum tényleges fenntartásáért való tényleges és morális felelősséget a kisebbségi csoport a nőkre terheli, a férfiaknak e tekintetben több szabadságot engedélyez. Azonban a patriarchális szerveződés fennmaradása miatt ráruházza a család létfenntartásáról való gondoskodás kötelességét. Ezért elsősorban a fiúk tagolódnak be a társadalmi munkamegosztásba, övék a nyilvános élet terepe.

A hagyományos családi viszonyok konzerválódása miatt kialakul az a „machismo", amelynek első jeleit például a cigányokat tanító pedagógusok szabadosságnak, agresszivitásnak, „kakaskodásnak" írták le. Ha – amiként ez a magyarországi cigány családokban gyakori – a nők is munkát vállalnak, megkérdőjeleződik a férfiak hatalmi pozíciójának legitimitása a családon belül. Ehhez járul hozzá, hogy a kisebbségi csoport tagját a társadalom alulértékeli, lebecsüli (azáltal például, hogy a társadalmi felemelkedésnek csekély lehetőséget biztosít). Ezzel elbizonytalanítja a férfiak identitástudatát, amelynek fontos eleme, hogy csak ők az erősek. A férfiaknak az ebben a helyzetben adott gyakori reakciója az erőszak alkalmazása a fizikailag gyengébbekkel, mindenekelőtt a

nőkkel és a gyermekekkel szemben. A fokozott mértékű agresszivitás rendszerint a korlátozott életesélyekre adott válaszként értelmezhető (*Pinter*, 1988).

Valóban más tartalmú és jelentésű tehát a lányok és a fiúk elfordulása az iskolától a kamaszkor kezdete után, s ebben a keretben értelmezhető a lányok kisebb erejű tanulási és továbbtanulási motivációja is. A fiúk a kisebbségi etnikumban konzerválódott struktúráknak megfelelően az erős férfi, a családfő, a *patrimonias* szerepeire készülnek, ami nem zárja ki a szakmatanulást, a jobb társadalmi pozíciók megszerzésére való törekvést. A lányok pedig az etnikum (biológiai és kulturális) fenntartásának feladataira készülnek. E funkció hatékony ellátása szempontjából kifejezetten akadály lenne az egyéni társadalmi mobilitás.

Nem lehet – és persze nem is értelmes – a cigányság gyors asszimilációjára számítanunk, ami magától megoldaná a patriarchális struktúrák fenntartásának és a modern, emancipált társadalomnak a dilemmáját. A lányok és a fiúk egyenrangúsága a cigány etnikumon belül csak olyan társadalmi körülmények és feltételek között valósulhat meg, amelyek nem kötik össze az emancipációt az asszimilációval, azaz engedélyezik az etnikumok kulturális pluralizmusát.

Tanárok a cigányság kultúrájáról

„Nincs a cigányoknak olyan hagyományuk, amit nekünk tisztelni kéne. Inkább nekik kéne alkalmazkodni, változni.

„A cigány kultúrát sokkal jobban be kéne vinni a köztudatba, értékeiket sokkal jobban nyilvánosságra hozni. Ezáltal jobban elfogadná őket is a nem cigány társ, a társadalom. Ki kellene mutatni, a két kultúrában hol vannak a kapcsolódási pontok."

Mindkét vélemény létező álláspontot képvisel, egyazon skála szélső pólusait. Nem állíthatjuk, hogy a legszélsőket, hiszen sajnos – különösen a negatív póluson – ennél türelmetlenebb és durvább is akad még anyagunkban is. Nem tudjuk, milyen gyakoriak a pedagógusok között, csak reméljük, hogy a második fog elterjedni. Aligha lehet kétséges, hogy a pedagógusok nézetei (különösen ha magatartásukban is kifejeződnek) nagyobb súlyúak, mint sok más értelmiségi nézetei lennének. Először is a pedagógus – különösen falusias környezetben – ma is szaktekintélynek számít, a helyi közvélemény fontos alakítója, ezért közéleti személyiség is. Megnyilatkozásai valamilyen értelemben mindig közéletiek. Ezen felül az iskolában egyértelműen hatalmi pozícióban van, tehát

a különböző népcsoportokba tartozó gyermekek szüleiről, rokonságáról alkotott nézeteit, ha akarja, magatartásában nagy súllyal megjelenítheti.

Semmiképpen sem akarnánk belebonyolódni abba az elméleti kérdésbe, hogy mi a viszony a vélemény, attitűd és a magatartás között. Természetesen nem gondoljuk, hogy mindenki, aki a cigányokról fenntartással vagy éppen ellenérzéssel nyilatkozik, kész lenne aktívan fellépni ellenük. Azt azonban állíthatjuk, hogy cigány gyermekeket tanító pedagógusoknak a cigányságról megfogalmazott negatív ítéletei súlyosabban esnek latba, mint másoké. A fentieken felül azért is, mert maguk a pedagógusok is tudják ezt, és mert interjúhelyzetben működik olyan ösztönzés, amely a „társadalmilag elvárt" válaszok irányába tolja a beszélőt. A cigányellenes előítéletet megfogalmazó pedagógus a társadalmi követelményekkel is nyíltan szembeszegül.

Anyagunkban a legtöbb pedagógusi vélekedés a vártnál árnyaltabb, a türelmetlenség rendszerint burkoltabb. Bennünket nem is az általános vélekedések érdekeltek elsősorban, hanem azok, amelyek a cigány gyermekek és az oktatás, oktatási szervezet kapcsolataira vonatkoztak. A célzott kérdésekkel sem lehetett azonban megkerülni a cigányság egészéhez vagy a helyi cigányság egészéhez való viszonyt. Nemcsak azért, mert nem akartuk ezeket a kérdéseket kihagyni, de azért sem, mert nem is lehetett. Hiszen aki vállalta, hogy felel kérdéseinkre, maga is szükségesnek tartotta, hogy definiálja önmaga és a kérdező számára a „cigánykérdést", saját kapcsolatát a cigánysághoz.

Emellett – mint már az előbbiekből is kiviláglott – a tanárok maguk is nehezen választják el a cigány gyermeket a cigány etnikumtól. (Találkoztunk ugyan olyan nézettel is, amely hevesen vitázott a cigányság etnikumkénti besorolásával, azonban a vita tényét is az etnikum valamilyen szintű elfogadásának tarthatjuk.)

A tanároktól is megkérdeztük, mennyiben látják egységesnek, mennyiben heterogénnek a cigányságot. A legtöbben – csakúgy, mint a cigány családok – az életvitel, munkamorál, majd az ezzel összefüggő anyagi színvonal mentén látnak eltéréseket a cigányságon belül. E szempont kiemelkedően gyakori említése (az első esetben a kérdezettek háromnegyede, a másodikban kétharmada osztotta a véleményt) nehezen értékelhető. Önmagában ugyanis csak annyit jelezne, hogy a tanárok vélekedése szerint a cigányságon belül éppúgy a munka és az anyagi javak alapján húzódnak a fontosabb határvonalak, mint a teljes népességben. Viszont az ehhez fűzött kommentárok nagyon gyakran éppen ennek az ellenkezőjét tartalmazzák. Azt ugyanis, hogy a munkamorálnak és az anyagi színvonalnak szinte kizárólagos szerepe van az emberi minőségben, hogy ezek nem tagolják, hanem két csoportra osztják a cigányságot: egyik

szempontból a rendesekre (akik „szinte már nem is cigányok"), és azokra, akik nyomorúságukról maguk tehetnek, a másik szempontból a jómódúakra, a milliomosokra és az elesettekre. Osztjuk azt a véleményt, hogy a munkahelyen történt integráció, a polgári életbe való bekapcsolódás és az elviselhető anyagi színvonal fontos határkövei és feltételei a társadalomba való beépülésnek. Ennek az egyetlen dimenziónak az abszolutizálása azonban könnyen megalapozza azt az árnyalatlan, fekete-fehér képet, amellyel a többség gyakran egyszerűsíteni törekszik a kisebbségi kultúrákat.

Míg a fenti szempontok szerint a kérdezettek 71%-a, illetve 42%-a látott különbségeket a cigányságon belül, etnikai vagy hagyományos mesterségek szerinti eltérésekről mindössze harmaduk tudott. Egészen csekély (6%) volt azoknak az aránya, akik alapvetőnek ítélték volna meg a helybenlakás tartama alapján kialakult különbségeket. Bár más kérdések kapcsán nemegyszer felszínre törnek az ellenérzések a bevándorló cigányokkal szemben, itt – bár rangsorolni az instrukció szerint nem kellett – valószínűleg önkéntelenül rangsoroltak a szempontok között, s a munkamorál fontosságához képest törpült el a bevándorló és a őshonos közötti különbség.

11 tanár mondta azt, hogy a cigányok minden szempontból egységesek. Ez a válasz egyértelműen a közömbösséget, ha nem az elutasítást jelezte. Még alacsonynak is tarthatnánk a közöny és/vagy elutasítás álláspontjára helyezkedők számát, ha nem tanárokról lenne szó, ráadásul a cigánysággal legközvetlenebb kapcsolatban lévő tanárokról.

A cigány nyelvű oktatás, cigány kulturális oktatás nem történhet a pedagógusok ellenére. Ezért igen fontosnak tartottuk megtudakolni a véleményeiket – és azok indoklását – e kérdésekről. A válaszok alapján ezek bevezetését egyáltalán nem látnánk lehetetlennek. Az is igaz ugyan, hogy az elutasítás és ellenségesség is megfogalmazódik.

Mindössze ketten nem válaszoltak arra a kérdésre, helyeselnék-e, ha a cigány gyerekek külön osztályba járnának, így a válaszolók és a kérdezettek arányában jelentéktelen a különbség. Kétharmaduk utasítja el a „cigányosztályt", 26%-uk egyértelműen helyeselné, 10%-uknak vannak érvei ellene is, mellette is. 20-an azért helyeselnék, mert itt a lemaradó cigány gyerekek külön támogatást kaphatnának, felzárkózhatnának. Hárman azért pártolnák, mert így jobban lehetne fegyelmezni a cigányokat, és – sajnos – négy pedagógus azért üdvözölné ezt a szervezeti megoldást, mert így a cigányokat el lehetne szigetelni a magyaroktól.

Igen vegyes a külön „cigányosztály" gondolatát elutasítók indoklása is. Ugyanis öten (nyilván ez az érv, amely miatt az első kérdésre „is-is" volt a vá-

lasz) azzal érvelnek, hogy „úgyse bírnák idegekkel a tanárok, hogy csak cigányokat tanítsanak" (!), egy valaki pedig azt sejti, hogy a cigányok és a cigányok politikai képviselői nem engednék meg, bármilyen jó dolog lenne egyébként.

A többi indok már ismerős az érintettek válaszaiból. A tanárok 23%-a a vegyes osztályt a modellkövetés útján való tanulás miatt tartja fontosnak, 17%-uk szerint a külön osztály diszkriminatív lépés lenne, s 16% tart attól, hogy ilyen szervezeti megoldás erősítené a cigányság körében amúgy is meglévő elkülönülési tendenciákat. (Jogos az aggodalom, hiszen emlékezzünk arra, hogy éppen az elkülönülés vágya motiválja a gyerekeknél is a külön osztály igenlését.)

A cigány nyelv iskolai oktatásának lehetőségével kapcsolatos kérdésre négyen nem tudtak válaszolni. A válaszolók háromnegyede utasítja el, negyede helyesli – feltételekkel vagy anélkül – a cigány nyelv iskolai oktatásának bevezetését. S az egynegyed nem is olyan kevés, ha meggondoljuk, hogy a becslések szerint összesen még ennyire sem tehető a nyelvet beszélő cigányok aránya, mintánkban (a tanárok környezetében) pedig még a becsültnél is alacsonyabb az arány. Másfelől viszont az a feltűnő, hogy a határozottan válaszolók közül kevesen tudták-akarták válaszaikat alaposabban indokolni. S az is kitűnik, hogy mennyire kényes kérdés a nyelv (kisebbségi nyelv) iskolai oktatása: a többségi társadalom képviselői gyakran úgy érzik, egy ilyen többletszolgáltatással a magyarság magát fosztaná meg valamitől.

A cigány nyelv iskolai oktatása mellett kevesen említettek érvet: öten azért helyeselnék, mert ez a cigányok anyanyelve, öten azért, hogy ne vesszen ki, négyen elegendőnek tartják azt, hogy tudtukkal maguk a cigányok akarnák.

A cigány nyelv oktatását elutasítók leggyakoribb indoka az, hogy (a körzetükben vagy az országban élő) cigányoknak már nem ez az anyanyelve, nekik is idegen nyelvként kellene tanulniuk (40%). Feleslegesnek tartja a cigány nyelvet (úgy ahogy van, teljes egészében) a válaszolók 13%-a, ketten attól tartanak, hogy egy ilyen intézkedést a cigányok úgyis diszkriminációnak tekintenének, tiltakoznának ellene. (Láttuk, valóban létezik ilyen vélemény, s erre ügyelni kell a cigány nyelv iskolai bevezetése mellett döntőknek!) S végül heten vannak (7,5%), akik szerint a cigány nyelv iskolai oktatása nem az iskola feladata. Érveik alig mások, mint azoké a cigányoké, akik intim, családi nyelvüket nem szeretnék nyilvánossá tenni. Az eltérés nem annyira a gondolatmenet logikájában van, mint inkább a hatalmi viszonyokban, hiszen a kisebbségi elzárkózás ugyanúgy falat emel, mint a többségi kirekesztés. Fájdalmas aktualitást ad ennek a gondolkodásmódnak az a helyzet, amelybe a magyar kisebbség került Romániában e könyv megírása idején, hiszen a magyar kisváros tanárának in-

dulatos szavai kísértetiesen hasonlóak az ottaniakhoz. „Vannak klubjaik, ápolják ott a kultúrájukat, ha akarják. Ha meg cigányul akarnak beszélni, beszéljenek otthon, tanítsák meg otthon a gyerekeiket. Magyarországon élnek, itt magyarul kell tanulni az iskolában!"

Az előző fejezet tárgya volt, milyennek látják a tanárok a cigány gyerekeket. Összességében a kérdezetteknek csaknem kétharmada úgy vélekedik, van olyan sajátosságuk, amit az iskolának így vagy úgy el kell fogadnia, a tanároknak alkalmazkodniuk kell hozzá. Különösen a pozitív viszony és a hatékony tanári viselkedés leírásában feltűnő, hogy a feltételezett sajátosságok tulajdonképpen nem „cigányosak".

A pedagógusok sajátosságként fogalmazzák meg az egyébként közismert és természetesnek ható személyiségközpontú viselkedést a diákkal (és szüleivel) szemben. Ennek az a jellemzője, hogy az interakció során a hierarchikus-direktív attitűdök helyett a szóbeli és nem szóbeli viselkedést emancipatórikus-támogató attitűdök által befolyásolt szituációként kell átélniük. Így jellemzi egy tanár a cigány gyerekekkel kapcsolatos hatékonynak talált magatartást: „Sajátos bánásmódot igényelnek, sajátos hangot. A személyiségükben soha sem szabad megsérteni őket, nem szabad hivatalosan viselkedni. Ha én közeledek hozzájuk, akkor mindig pozitívan közeledek. Barátságos, meggyőző hang, őszinteség – csak így lehet velük eredményt elérni."

Az így gondolkodó pedagógusok autodidakta úton felfedezték azt a magatartásmódot, amelyet a pszichológia, a neveléspszichológia elméletileg és empirikusan is bizonyított és javasol a tanár–diák viszony felépítésében. Miért érzik úgy, hogy ez a magatartás elsősorban a cigány gyerekekkel kapcsolatban hatékony? Valószínűleg azért, mert az „átlagos" helyzetű tanuló számára kevésbé fontos a tanár, a tanári magatartás, kevésbé védtelen a tanárral szemben, következésképpen kevésbé látványos az ilyen tanári magatartásra adott tanulói reakció.

A cigány tanulókkal való hatékony foglalkozáshoz mások mélyebb ismereteket tartanának szükségesnek: „Nem ismerjük eléggé a cigányokat. Ebbe az iskolába is azért nem jönnek pedagógusok, mert félnek a sok cigánytól, nem ismerik őket. A cigányok is félnek, bizalmatlanok, mindenkitől tartanak. Pedig nem olyan nehéz velük. Csak nem szabad a hívásukat, a kedvességüket visszautasítani."

A negatívumokat itt sem a legdurvább megfogalmazásokkal illusztráljuk. Az így vélekedő tanárok többsége az erkölcs, a munkamorál, életvezetés területén lát sajátosságokat. „Mások az erkölcseik – borzasztó nagy a betyárbecsület, még a betörőkért is kiállnak –, nehéz velük megértetni, hogy van kötelességtudat, felelősségtudat."

Már nem a gyermeki sajátosságok, hanem az etnikai sajátosságok körébe tartozik, ahogyan az iskola és a cigány családok közötti viszony a tanárok megfigyelései szerint megjelenik. „A cigányok összetartanak. Ha valami baj van, ott a többi is rögtön. A cigány szülők nagyon szeretik a gyerekeiket. Érzékenyebbek. Ha valami bántás éri a gyereket, felháborodnak. Ehhez kéne jobban viszonyulni. Meg az egy-két napos hiányzást nem kéne olyan komolyan venni. Tudomásul kéne venni, hogy ők még mindig nem értik pontosan, hogy mit jelent az, hogy kötelező iskolába járni."

Megkérdeztük a pedagógusokat arról is, miben látják a cigány gyerekek tanulmányi elmaradásának legfontosabb okait. A válaszokban megjelennek a már bemutatott motívumok, de érdekes módon a zárt kérdésben sokkal gyakoribb a rossz anyagi viszonyokra való hivatkozás, mint amit a spontán nyitott kérdésekben vagy az interjúkban kaptunk. Ebben talán szerepet kap, hogy itt azokat a fogalmakat „adtuk a tanárok szájába", amelyeket jól ismernek a sajtóból, a különböző továbbképzések előadásaiból. A válaszok megoszlása a következőképpen alakult:

12. sz. táblázat
A cigány tanulók tanulmányi elmaradásának okai

Az elmaradás	A válaszolók	
vélt oka	**száma**	**százaléka**
A család életmódja	50	53,8
A szociokulturális helyzet	67	72,0
Ingerszegény környezet	56	60,2
Rossz tradíciók	17	18,3
Hanyagság, lustaság	61	65,6
Értelmi elmaradás	56	60,2
Érdektelenség	43	46,2
Testi fejletlenség	11	11,8
Az alapismeretek hiánya	42	45,2
Nyelvi hiányosságok	30	32,3
Az iskola nem elég vonzó	12	12,9

Leggyakrabban a családi életkörülményekkel, életstílussal magyarázzák a tanulmányi lemaradást, s aligha tévedünk, hogy a listán szereplő gyermeki hi-

bákat is a családra vezetik vissza. Feltűnő, hogy milyen kevesen látják az iskolát magát a tanulmányi kudarcok forrásaként. Ezt leginkább a direkt kérdésre adott válaszok alacsony száma és aránya illusztrálja, de az is, hogy – legalább részben – az iskola felelősségi területére tartozó okok között a családi viszonyokhoz képest kevés az igenlők száma olyan tényezők esetében, mint az alapismeretek hiánya, az iskola, a tanulás iránti érdektelenség, a nyelvtudás hiánya. A tanárok döntő többségének a fejében az a kép él, hogy az iskola gyakorlatilag tehetetlen azokkal a gyerekkel szemben, akik hátrányos szociokulturális környezetből érkeztek. Bármennyire jól tudjuk szociológiai kutatásokból, hogy ez a tétel általánosságban érvényes, mégis riasztónak találjuk, hogy a kérdezett (speciális szakértelmű és érdeklődésű) tanárok ilyen mértékben azonosulnak az elméleti tézissel.

Ez vonatkozik olyan kérdésre is, mint a szülők munkavállalása, a családok gyermekvállalási kedve. „Itt a cigányok nagy többsége igyekszik úgy élni, mint a magyarok. Az asszonyok is eljárnak dolgozni. Nincs annyi baj a gyerekekkel sem. Az egyik dolog szüli a másikat."

„Kötelezzék a cigányokat munkára, mert a szemünkbe röhögnek. Megkapják a lakást, és röhögnek, hogy 15 éve dolgozik a másik, és semmije sincsen."

„Én a problémát abban látom, hogy sokfelé rettenetesen elszaporodtak, és az állam még támogatja is őket. Nálunk a faluban nincs ilyen nagy szaporodás, de hallom, hogy másutt van."

Ugyanakkor azt is látni kell, hogy sok – lelkiismeretes és érzékeny – tanár számára kínzó feszültséget okoz, hogy nem tudják feldolgozni, még kevésbé megoldani a cigány gyerekek tömeges iskolai lemaradásának problémáit. A cigányság helyzete és a gyerekek iskolai pályafutása szorosan összefügg. Két tanártól idézünk:

„Valamit ki kéne találni, hogy lehetne őket jobban bevonni az iskolába is, a munkába is. De kutatni, az édeskevés. Támogatás is kellene. Mert amíg az a hozzáállás, hogy sorba kell őket állítani, és golyószóró kell, addig nem sokat tehetünk."

„Valamit kéne csinálni, és ha valaki valamit tud, az csak az iskola. Esküszöm, nem tudom, mit. Azt tartanám jónak, ha magukon belül kinevelnének egy értelmiségi réteget. Ha a tanító, a gyámügyes cigány, akkor jobban elfogadják őket. Egyedül a családtól lehet kiindulni, a családdal kell kapcsolatot teremteni. Olyan családcentrikusak, amilyet mi el se tudunk képzelni. Biztos, hogy rengeteg sérelemmel érkeznek ők. És ha érzik, hogy nemcsak követelünk, hanem embernek tekintjük őket... De van, ahol széthullik a család, nincs meg a tradicionális funkció, akkor nincs az az iskola, nincs az a kutatóintézet, ami vissza tudná adni a talajt a lábuk alá!"

Összkép

Végezetül röviden áttekintjük, miként látják a kérdezett pedagógusok a cigányságot. Azt bemutattuk már, hogy csak töredékük vélekedett úgy, hogy a cigányok minden szempontból, illetve az általunk definiált főbb szempontok alapján egységesek lennének, s láttuk azt is, hogy sok tekintetben polarizált – egyszerűsített, fekete-fehér – képet alkottak. A polarizáltságot annak tüneteként értelmeztük, hogy még a pedagógusoknak ebben a csoportjában is, melyet a cigányságot legjobban ismerők közül választottunk ki, sokan vannak, akiknek kevés az ismeretük, akik tartózkodóak, sőt ellenségesek a cigányság egészével szemben.

A kérdőívhez egy 43 tételből álló tulajdonságlistát fűztünk azzal a kéréssel, jelölje meg azokat a vonásokat, amelyeket a cigányságra leginkább érvényesnek tart. A listát a szakirodalomban szokásosan alkalmazott, az etnikai kisebbségeket leíró sztereotípiákból állítottuk össze, s ezt kiegészítettünk saját korábbi kutatásunkban gyakorinak talált néhány vonással (*Allport*, 1977).

Nem gondoltuk, hogy egy alig százfős mintán végigkérdezett lista önmagában érzékletes és meggyőző képet adna a pedagógusok cigányképéről, éppen ezért nem is elemezzük behatóbban a megoszlásokat, csupán a faktoranalízis (főkomponens-analízis) fontosabb eredményeit foglaljuk össze.

A 43 tulajdonság 16 olyan faktorba rendeződött, amelyeknek sajátértéke 1,0 fölött van, s ezek együttesen a variancia 71%-át magyarázzák. Ez igen magas érték lenne, ha eltekintenénk a faktorok nagy számától. Azonban nyilvánvaló – s az ilyen jellegű elemzésben természetes –, hogy a faktorok tartalmilag ismétlődnek, s a sorrend közepétől már egyenként csak kismértékben járulnak hozzá a szórásnégyzet magyarázatához. (9 faktor a variancia 52%-át magyarázza, a további 7 csupán 20%-kal járul hozzá az értelmezéshez.)

A faktorok tartalmát elemezve úgy láttuk, hogy az első négy faktor hordoz önálló karaktert (nem statisztikailag, hanem tartalmilag). A főkomponens-analízis olyan eljárás, amely megengedi, hogy az „elfogadott" komponensek számáról az elemzés után döntsünk, így elemzési szabályt sem sértünk meg, ha a bemutatásban a többitől eltekintünk.

Az első négy faktor együttesen ugyan csak 36%-ot magyaráz a varianciából, de az ezekkel a faktorokkal korreláló vonások jól értelmezhető típusokat rajzolnak ki. (A faktorok sajátértékei a sorrendnek megfelelően 4,11; 3,63; 3,00; 2,58 – az ötödik faktor sajátértéke 2,00.) A négy faktor összesen 32 vonással korrelál 0,40% feletti erővel.

A faktorokat (súlyuk a sorrendben is kifejeződik), úgy értelmezzük, mint a kérdezett pedagógusok által leírt cigányképeket. Mivel többségük a cigányságot eleve heterogénnak – éspedig legkevésbé etnikailag, leginkább az életmód, életszínvonal, életstílus által definiálhatónak – tartja, a faktorok azt jelzik, milyen képek élnek egymás mellett akár egyazon tanárban is a cigányságról. Tehát semmiképpen sem állítjuk azt, hogy a kérdezettek többsége az egyik, kisebbsége a másik képet tartaná érvényesnek, hanem azt, hogy szinte mindegyikük többféle (ismételjük, főként nem etnikai értelemben eltérő) cigány egyént, családot, csoportot ismer. Legfeljebb azt mondhatjuk, hogy az egyes, többékevésbé koherens cigányképeket karakteresebben és egyöntetűbben írták le, mint a többieket.

Az első, a legnagyobb súlyú faktor a *„rossz cigány"* sztereotip képét rajzolja ki. A faktorban a következő vonások szerepelnek (zárójelben a korreláció értékét jelezzük):

követelődzők (0,58),
tanulatlanok (0,54),
összeférhetetlenek (0,51),
lusták (0,50),
kiismerhetetlenek (0,49),
primitívek (0,49),
munkakerülők (0,48),
elhanyagolják gyermekeiket (0,47),
bűnözők (0,45),
lopósak (0,44),
piszkosak (0,43),
etnicitisták (0,40),
seftelők (0,40).

Ebben a cigányképben amellett, hogy csupa negatívumot tartalmaz, két elemet tartunk külön figyelemre érdemesnek. Az egyik, hogy viszonylag nagy súllyal szerepel benne a kiismerhetetlenség, ami nemcsak azt jelzi, hogy ellenséges csoportként jelenik meg a cigányság (vagy a cigányságnak egy része), hanem azt is, hogy a nagyon negatív kép kialakulásához nagymértékben hozzájárulnak a hiányzó ismeretek. Ezt erősíti, hogy a listában szerepel az etnicitás. Bár a vonások között dominálnak az életmódra vonatkozók, mégis – főként e

két utóbbi alapján – feltételezzük, hogy egy etnikum képe jelenik itt meg. S ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy a közvéleményben, a sajtóban oly gyakran emlegetett „életmód" kérdése az etnicitás, ebben az esetben egy elutasított etnikum elismerését leplezi.

A képnek csak egyetlen olyan vonása van, amely közvetlenül kapcsolódik a gyermekekhez. Ez a cigány csoport, illetve ez a cigánykép azt is tartalmazza, hogy gyermekeiket elhanyagolják. Valószínűleg más foglalkozási csoportban nem lenne jellemző jegy, a pedagógusok azonban – amikor ezt a képet kialakítják – az iskolai követelményeknek megfelelni nem képes gyermeket is kis csúsztatással a családi elhanyagolás számlájára írják.

A második faktorban az elsővel szöges ellentétben álló *„jó cigány"* jelenik meg. A kép éppen olyan árnyalatlanul hófehér, amennyire hibátlanul fekete volt a másik. (Az eredeti listán szereplő tulajdonságokat, ha a faktorral negatívan korrelálnak, a következőkben tagadó formában közöljük.)

családcentrikusak (0,60),
összetartók (0,50),
nem labilisak (–0,47),
dolgosok (0,46),
nem félelmetesek (–0,45),
vannak értékeik (0,44),
nem csalók (–0,44),
barátkozók, szívélyesek (0,43),
érzékenyek (0,42),
korábban érnek (0,42),
ápoltak (0,42).

A negatív korrelációk gyakorisága is arra utal, hogy a faktorban egy másik, ezzel ellentétes „cigánykép" tagadása rejlik, s ha összehasonlítjuk az előző tulajdonságlistával, kiderül, hogy szinte annak az ellenpólusa. Itt az etnicitás csak közvetett formában van jelen, mert olyan jellemzők fejezik ki, amelyek a nemzetközi szakirodalom szerint gyakori elemei a kisebbségekről alkotott sztereotípiáknak: érzékenység, korábbi biológiai érés, összetartás (*Wilska-Duszynska*, 1980). Külön kiemeljük, hogy itt a biológiai érés egy nagyon pozitív cigányképbe ágyazódik, s ebben az összefüggésben inkább csak az eltérés, a másság jellemzőjének tűnik, nem pedig elutasítást megalapozó ítéletnek. Elég erős korrelációval van jelen a faktorban az a vélemény, hogy vannak értékeik,

azonban az értékeket ez a kép csak általános szinten tartalmazza. Az összefüggések alapján úgy látszik, mintha az értékeket az itt szereplő pozitív tulajdonságok, illetve a negatív tulajdonságok tagadása hordozná.

A kép árnyalatlansága azonban ismét csak az ismeretek hiányairól árulkodik, kiváltképpen ha azt is szem előtt tartjuk, hogy második súlyú faktorként, az elsőhöz közeli mértékű sajátértékkel jelent meg. Nem örvendezhetünk felhőtlenül annak, hogy ennyire elfogadó, barátságos kép is él a cigányokról, hiszen – bár semmiképpen nem akarunk egyenlőségjelet tenni a kétféle egyszerűsítés közé – az utóbbi éppen annyira valóságidegen, mint az előbbi.

A harmadik faktorban végre egy árnyaltabb cigánykép jelenik meg, a *sikeres cigány kereskedőé*. Az alábbi tulajdonságokkal korrelál a faktor:

jó modorúak (0,54),
etnicisták (0,45),
seftelnek (0,45),
értelmesek (0,44),
dolgosak (0,42),
ápoltak (0,41),
szabadok (0,40).

Ebben a képben megismétlődik az előbbiek néhány eleme, de egészen más összefüggésbe kerül. Az első faktorban az etnicizmus és a seftelés egy munkakerülő, minden tekintetben visszataszító etnikum jellemzői voltak, a második faktorban a dolgosság és ápoltság egy családjának élő, érzékeny, visszahúzódó csoporté, itt viszont olyan etnikum vagy etnikai csoport képébe illeszkednek ezek a vonások, amely értelmessége, jó modora, megjelenése segítségével kissé gyanús módokon keresi megélhetését. A szabadság elemének megjelenésével mintha egy kicsit irigykedőnek is hatna ez a cigánykép.

A negyedik faktorban újra egyértelműen negatív cigánykép bontakozik ki, amelyet egyszerűen a *bűnözővel* azonosíthatunk. A faktorban szereplő változók:

nem széthúzók (–0,60),
nem vadak (–0,53),
nem tradicionálisak (–0,45),
bűnözők (0,42).

A változók közül az egyetlen pozitív kapcsolatot a bűnözés adja, s ezen kívül azért is határozhatjuk meg ilyképpen ezt a típust, „cigányképet", mert a

tradicionalizmust is negatív előjellel vonja be, ugyanúgy, mint az itt még szereplő egyéb vonásokat. A faktor egyetlen komoly tanulsága, hogy a pedagógusok egy részében jelen van a cigányságról alkotott kép egyik elemeként, vagy a cigányság egyik feltűnő csoportjának jellemzőjeként a cigányság és a bűnözés összekapcsolódása, s ez a cigánykép vagy elem eléggé karakterisztikus ahhoz, hogy viszonylag nagy súlyú önálló faktorban jelenjen meg.

A többi faktorban egy-egy kiemelkedő változó köré még néhány, egyre kisebb számú jellemző társul, váltakozva jeleníti meg a teljesen pozitív és a teljesen negatív kliséket.

A teljességhez tartozik annak bemutatása, ami kimaradt. A változók közül az alábbiak nem kerültek be a legnagyobb súlyú faktorokba: szegények, törekvők, szerények, gazdagok, különböznek egymástól, jó zenei érzékük van, zártak, felismerhetők, nemigen formálhatók, vándorlók, kisebbségi érzésük van, indulatosok, vallásosak. Egyik-másik vonás kimaradásán csodálkozhatunk (például a zenei érzék csak a 12. faktorban bukkan fel 0,40-nél magasabb korrelációval), de a változók többsége olyan, amelynek rokon jelentései a várakozásnak megfelelő súllyal szerepeltek.

Amikor megpróbáljuk összegezni az itt bemutatott elemzést, akkor először azt emeljük ki, hogy a negatív cigánykép mellett szinte hasonló súlyú pozitívat is találtunk. A két kép – ezt a választott matematikai módszer eleve feltételezi – egymástól független, sőt tartalmilag, érzelmileg egymással ellentétes, ami nem zárja ki, hogy egyazon ember „cigányképéről" lehessen szó. Bár a képek egysíkúságára joggal panaszkodhatunk, remélhetjük, hogy van mire építeni egy emancipáltabb viszonyt a többség (legalábbis annak fontos képviselői, a tanárok) és a cigányság között. Ugyanakkor az is eléggé érzékelhető, hogy a cigányságról alkotott képek mögött nincsen elég ismeret.

Ha a tanároknak a gyermekekkel kapcsolatos kérdésekre adott válaszaira gondolunk, akkor ez az elemzés is megerősíti, hogy a tanárok szinte külön „népcsoportként" kezelik a gyermekeket és a felnőtteket. Míg a gyermekekhez, tanítványaikhoz gyakran közelednek szeretettel, megértő és támogató attitűddel, addig a felnőttekkel szemben inkább elutasítók, gyanakvók. E különbség részben a tanár–diák és a felnőtt–felnőtt közti viszony alapvető pszichológiai, szociológiai eltéréseire vezethető vissza, de tartalmazza a mindennapi kontaktusok révén egymásról szerezhető tapasztalatokat is, amelyek kiegyenlített, demokratikus iskolaszervezeti és társadalmi feltételek között talán a felnőttkori közeledést is megalapozhatják.

KÉP A JÖVŐRŐL

Töredékek külföldről

Ebben a fejezetben a cigányságra koncentrálva tekintjük át a kisebbségek oktatásának helyzetét Európa fejlett ipari országaiban. Előljáróban azt jegyezzük meg, hogy a kérdés ezekben az országokban már évtizedek óta napirenden van, mindenekelőtt azért, mert a gyarmatbirodalmak felbomlása következtében, később pedig a munkavállalás céljából beköltöző különböző etnikumú tömegek és gyermekeik iskolázása nemcsak elméleti kérdésként jelentkezett, hanem nagyon is szorító gyakorlati problémákat vetett fel. Az utóbbi évtizedben az OECD CERI több összehasonlító tanulmánykötetet jelentetett meg a kisebbségi etnikumok oktatásával kapcsolatos elméleti és gyakorlati kérdésekről. (Ezek közül kettőre hivatkozunk tételesen is.)

Általános megfigyelés, hogy az etnikai csoportok főként úgy akarják észrevétetni magukat, hogy kiállítások, folklór-rendezvények, rádió- és tévéprogramok formájában mutatják be saját kultúrájukat. Az etnikai kisebbségek sok esetben magukra nézve nem érzik kötelezőnek, hogy más kisebbségek vagy a többség tagjaival kölcsönös kommunikáció jöjjön létre. Ugyanígy a többség sem sokat törődik velük, mert úgy véli, hogy ez az állam és az adott kisebbség külön ügye. Ahol már hosszabb idő óta letelepedett kisebbségek élnek, a különbségek köztük és a többség közt valószínűleg minimálisra csökkentek. Ilyenkor a kisebbségi tevékenység saját megkülönböztető jellemzőik, jelvényeik, kulturális kincseik ápolásában vagy újraélesztésében fejeződhet ki.

Még most is előfordul, hogy a jóléti államok a régi stratégiához – elnyomáshoz, elhanyagoláshoz – folyamodnak, amint például a francia kormány a korzikai és a breton szeparatista mozgalmakkal szemben. Azonban egyre inkább olyan elvekhez és eszmékhez igazítják magatartásukat, mint a demokrácia, önrendelkezési jog, egyenlőség, antirasszizmus, de főként a kulturális pluralizmus. Egyre több országban vált ugyanis világossá, hogy a kisebbségi etnikumok elnyomásáért és az asszimiláció kikényszerítéséért később nagy árat kell fizetni. A jóléti államok ésszerűségből inkább kerülik a konfliktust és különböző formákban engedményeket tesznek az etnikumoknak.

Ezeknek az engedményeknek alapvetően fontos formája kisebbségi régiók iskoláiban lehetővé tenni, hogy a kisebbségi nyelv legyen a tanítási nyelv. A *nem regionális* és a *bevándorló* kisebbségek etnikai kultúrájának támogatására speciális programokat indítanak, kvótákat biztosítanak a kisebbségek fiataljainak a felsőoktatásban, speciális szakmai képzéseket vezetnek be, ösztöndíjakat alapítanak.

Svédországban virágzanak a formális etnikai szervezetek, főként az állam és a helyi hatóságok finanszírozásával (*Björklund*, 1987). Ezek nevelik ki saját képviselőiket, akik a helyi és központi hatóságokkal folyó alkudozásokban elfogadott tárgyalófelek.

Vannak azonban kivételek is, ahol a kisebbségi érdekek ütköznek a többség érdekeivel. Sok esetben a bevándorlók közösségeit kívülről támogatja saját hazájuk. Jelenleg például ez a helyzet a svédországi finnekkel, akiket a finn kormány támogat követelésükben, hogy a svédek létesítsenek számukra finn iskolákat. A svéd szociáldemokrata kormány viszont meg akarja óvni egyik fő vívmányát, az egységes svéd oktatási rendszert. A szakértők valószínűnek látják, hogy a kormány ebben engedményeket fog tenni.

Végül sokhelyütt, ahol etno-regionális mozgalmakról van szó, nem elégséges az engedmények taktikája, és a kormány kénytelen, bármilyen vonakodva is, több regionális önállóságot, sőt szövetségi rendszert bevezetni.

A cigányság helyzete az oktatásügyben is külön kérdésként jelentkezik. Helyzetük „különlegessége" három tényezőben mutatkozik meg. Az egyik az, hogy több európai országban nem állandó lakóhelyeken élnek, hanem lakókocsikból álló karavánokban vándorolnak. Ebből a szempontból helyzetük minden különlegessége ellenére hasonló más, ugyancsak vándorló népcsoportokéhoz. A másik sajátosság a felnőttek rendszerint alacsony iskolázottsága, s ebből, valamint eredeti kultúrájuk írásbeliségének hiányából eredően az iskolához, mint társadalmi intézményhez való ellentmondásos kapcsolatuk. E tekintetben is van hasonló európai kisebbség – etnikai is, szociális is –, amellyel közös a lehetséges stratégiák iránya. A harmadik sajátosság az anyanyelv különböző szintű megtartása, illetve a cigány nyelv egységes normatív, leíró rendszerének hiánya. Mindezek együtt vezetnek ahhoz, hogy a rájuk vonatkozó politikák, mindenekelőtt a most bennünket érdeklő oktatáspolitika szempontjából sajátos megközelítési módot és sajátos programok kialakítását látják szükségesnek.

A cigány gyermekek iskolázásával kapcsolatban viszonylag kevés a célzott kutatás. E kevesek egyike Angliából származik (*Acton*, 1982, 1986), ahol a becslések 12-15 ezerre teszik azoknak a gyerekeknek a számát, akik vándorló, utazó családokban nevelkednek. Az utazó fogalmába több népcsoport tartozik

(írek, skótok), legnagyobb hányaduk cigány, köztük vannak magyar cigányok is. (Lehetséges, hogy ez az oka, hogy mind az e kérdésben tekintélynek számító Acton, mind tanítványai, s közülük is *Stewart* (pl. 1989) gyakori vendégek Magyarországon, sőt Stewart-nak kitűnő tanulmányai születtek a magyarországi cigányságról.)

Bár a kisebbségek oktatásának kérdései már az 50-es évek óta úgyszólván napirenden voltak, a rendszerező áttekintés 1985-ben született: ez az ún. Swann-jelentés (*The Swann Report*, 1985). Ami konkréten a cigányságot illeti, az angol oktatási felügyelőség először 1973-ban nevezett ki főfoglalkozású szakembert azzal a céllal, hogy a cigány gyermekek oktatási-iskolai problémáival foglalkozzék. Azóta folyamatosan bővült az ilyen feladatokat ellátók köre.

Megfigyelések és empirikus kutatások adatai szerint a családoknak az oktatással, az iskolába járással kapcsolatos attitűdjeiben az dominál, hogy kétségeik vannak az iskolázás társadalmi hasznosságát illetően. Nem nagyon tudják, mi történik az iskolában, és attól félnek, hogy gyermekeiket az iskola szüleik ellen neveli. Ennek ellenére fontosnak tartják az elemi kultúrtechnikák elsajátítását, s ezzel magyarázható, hogy az elemi iskolával kapcsolatban dominálnak az elfogadó attitűdök. A pozitív beállítódás ellentétébe fordul a gyerek 11-12 éves kora körül.

A szülők iskolával kapcsolatos ambivalenciáját az angol szakértő jelentős részben arra vezeti vissza, hogy saját iskoláskorukra úgy emlékeznek, mint megszégyenítő, gyakran megszakított folyamatra, a kudarcok sorára. Ettől az élménytől szeretnék gyermekeiket megóvni. (Sajnos, ez a szempont a mi kutatásunkból kimaradt – de nagyon valószínű, hogy mi is hasonló válaszokat kaptunk volna.) A gyermekek természetesen maguk is osztják szüleik szorongását. Az iskolával kapcsolatos aggodalmakra következtettünk mi is vizsgálati anyagunkban, s ebben láttuk a tanulmányi kudarcok egyik okát.

Az iskola alapvetően idegen a cigány kultúrából érkezett gyermek számára, s erre az idegenségre terhelődik félelme attól, hogy elválasztják családjától. Ezeket a kezdeti nehézségeket a gyermekek az iskola és a család segítségével még le tudják küzdeni, de a felsőbb iskolafokozaton a követelmények növekedésével, az iskola szervezetének bonyolultabbá válásával a nehézségek fokozódnak. S míg az elemi kultúrtechnikák elsajátításának fontosságával a család egyetért, a felsőbb iskolafokozatokon közvetített ismereteket saját szempontjukból gyakran nem tartják érvényesnek, fontosnak.

Angol megfigyelések szerint a cigány tanulók akkor profitálnak legtöbbet az iskolából, ha van olyan a tanáruk, aki bizalmukat élvezi. A folyamatos, tartós kapcsolat egy jól ismert felnőttel az alapja az elemi iskolai sikerességnek,

sőt a középiskola alsó szintjén is lehet erre építeni. Ennek megfelelően az angol fejlesztő programok lényege, hogy egy állandó tanárral való kapcsolatot igyekeznek biztosítani a legkülönbözőbb formákban. (Ezekre még visszatérünk.)

1983-ban az Európa Tanács szemináriumot szervezett a vándorló életmódot folytató népesség, közöttük különösen a cigányok iskolázásának problémáiról. Ezt követően kilenc európai ország szakemberei készítettek nemzeti tanulmányokat a kérdéskörről. (Az országok a következők: Belgium, Dánia, Egyesült Királyság, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Német Szövetségi Köztársaság és Olaszország; ezekben az országokban összesen nagyjából egymillió cigány él.) A beszámolók anyaga gyűjteményes kötetben is megjelent, a következőkben ennek alapján tekintjük át a cigány gyerekek iskolázásának nyugat-európai helyzetét (*Liégeois*, 1985).

Mielőtt ennek tárgyalásába kezdenénk, megismételjük, hogy a cigányság iskolázásának kérdései elsősorban olyan összefüggésben jelennek meg, ami az állandó vagy legalábbis gyakori lakóhely-változtatásra adott vagy adható intézményi reakciókat hangsúlyozza. Nyilván valamely kényszer szülte megközelítés ez is, hiszen a nyugat-európai cigányságnak is csak egyik hányadára jellemző a „vándorló életmód". (Jóllehet – ezt tudnunk kell – a „vándorló életmód" társadalmi és egyéb problémákkal terhelt jelenségnek számít ugyan, de nem devianciának, kiváltképpen nem bűnözésnek.)

Felületesen szemlélve ez a megközelítés a magyarországi cigányok problémáinak értelmezéséhez csak igen korlátozottan érvényes. Azonban mégis érdemes megismerni ezeket a tapasztalatokat egyrészt természetesen a nemzetközi kitekintés és összehasonlítás, s ezzel saját helyzetünk reálisabb szemléletének igénye miatt, másrészt azért, mert a teljes társadalmi helyzet, illetve az etnikum belső helyzetének különbségei ellenére sok hasonlóság van: a többség reagálásában, a cigányságról alkotott vélekedésekben, azokban az oktatáspolitikai erőfeszítésekben, amelyek a cigányság problémáinak orvoslására megfogalmazódnak, de a cigányság belső problémáiban is.

Az egyik kiindulópont, hogy nehéz megfelelő kapcsolatot találni az iskolai sikeresség és a gazdasági sikeresség között. A kapcsolat hiányának egyik oka az, hogy az iskolázás nem ad képesítést a cigányok jellegzetes foglalkozásaiban. Nincs megfelelő kapcsolat a cigányság esetében az iskolai siker és a társadalmi siker között sem, mivel az iskolázás – bármennyire fejlett légyen az adott ország iskolarendszere – nem emeli az egyén saját társadalmi csoporton belüli státusát. A csoportok vezető szociális értékei mások, mint amelyeket az iskola preferál. Azok a kísérletek, amelyek arra irányultak, hogy a cigányságot a több-

ségi társadalom kultúrájába integrálják vagy asszimilálják, gyakran félbeszakadt integrálódást, asszimilálódást eredményeztek.

Az iskolarendszer mint formális szocializációs ágens leginkább hivatott arra, hogy a kulturális integrációt működtesse és végigvigye. Ha a gyerekek korán elhagyják az iskolarendszert, jelentősen csökkennek az esélyeik arra, hogy integrálódhassanak a többségi társadalomba. A cigányok jövője nagyrészt attól függ, hogy az iskola, a közoktatási rendszer, a tantervek és maga a műhelyszintű tanítási gyakorlat milyen irányban fejlődik. A cigányok is kezdenek már úgy tekinteni az oktatásra, mint létük, s még inkább jövőjük kulcsfontosságú tényezőjére.

A szakértők egyetértettek abban, hogy a cigányság kulturális egyenrangúságának elismerése lehet az az alap, amelyre a nemzeti oktatásügyek építkezhetnek. Olyan interkulturális nevelést szükséges megvalósítani, amelynek alapja a kölcsönös elismerés, kulcsfogalma pedig az egymással való tárgyalás. A tárgyalásban, a kommunikációban a cigányok nagyon is érdekeltek – hagyományos mesterségeik jelentős része feltételezi a jól fejlett kommunikációs készséget –, s éppen érdekeltségük lehetne a fő motiváló tényező, ha az iskola tudatosan építene rá.

Az egyes európai országok egymástól meglehetősen eltérően kezelik a cigány gyermekek iskolázásának problémáit, s az eltérések az adott ország oktatáspolitikájából jól levezethetők. Az alapoktatás vonatkozásában azt az általános jellemzőt kell kiemelni, hogy kötelezővé tétele a legtöbb országban szankciókkal volt terhelve, s olyan oktatáspolitika keretében valósult meg, amely az erőszakos asszimilációt szolgálta. Anglia és Wales adja a pozitív példáit annak, hogy amikor csökken a politikai nyomás, emelkedik az iskolába járás gyakorisága és eredményessége a cigányság körében. A francia szakértő azt is kérdésesnek tartja – s ezt a negatív francia tapasztalatok birtokában állítja –, vajon a letelepedett, legalábbis a kényszerrel letelepített cigányok körében gyakoribb-e az iskolába járás. Úgy véli, a letelepített és az iskolába kényszerített embereknek nemcsak a kreativitása, alkalmazkodóképessége csökken, hanem a szülők érdeklődése és érdekeltsége is gyermekeik rendszeres iskolába küldésében.

Az oktatás szervezésében a Magyarországon is ismert alapmegoldások valamelyike terjedt el. Több országban – legalábbis a 60-as, 70-es évekig – speciális osztályokat hoztak létre, illetve ilyenekbe iskolázták be a cigány gyerekeket. Ezek a speciális osztályok nagyon gyakran (a mi fogalmainkkal) gyógypedagógiai, kisegítő osztályok voltak. Jellegzetes példáját mutatta ennek a szervezeti megoldásnak Olaszország, ahol a hetvenes években szüntették meg a speciális osztályokat, iskolákat. A speciális osztályoknak néhol (pl. Angliában és

Walesben) olyan szervezeti formái is kialakultak, amelyek az ott élő cigányság vándorló életmódjához alkalmazkodnak. Kísérleteznek például (Acton munkája nyomán) a családokkal együtt vándorló „peripatetikus" tanár munkába állításával. Szintén angol szervezeti megoldás az ún. „mozgóforrás-egység", amely a tábor két-három pontja között mozgó szakértői munkacsoportot jelent (pedagógusok, szociális gondozók). A cigányok által gyakrabban látogatott községi iskolákban kifejezetten az ő tanításukra képesített pedagógusok viselik folyamatosan gondját egy-egy osztálynak vagy osztálynyi cigány gyereknek. Írországban például ún. „játszóbuszt" állítottak fel, amely voltaképpen egy mobil játszócsoport. Ezek a megoldások a cigány gyerekek elkülönített oktatását-nevelését valósítják meg. A másik lehetőség a „vegyes" osztály, a cigány gyerekek beiskolázása az életkoruknak megfelelő osztályba (pl. Dánia).

Az egyes szervezeti megoldások nagyon különböző problémákat vetnek fel, amelyeket nem lehet egymással azonosan megoldani vagy megközelíteni. Nehéz általános érvényű érveket és ellenérveket megfogalmazni a szervezési alapsémákkal kapcsolatban. Az azonban megállapítható, hogy a legtöbb európai országban vannak olyan iskolai kísérletek, szervezeti megoldások – bár ezek indokoltságát a legtöbb országban egyúttal vitatják is –, amelyek a cigány gyermekekhez adaptálódnak, illetve az ő iskolai adaptációjukat célzottan próbálják támogatni.

Országonként szinte ugyanazokkal a gondokkal kell a cigány családoknak és az oktatásirányításnak megküzdenie, mint Magyarországon. Sőt, a nemzeti tanulmányokat olvasónak az a benyomása, hogy nekünk több tapasztalatunk van e kérdésekben, mint sok más európai országnak.

Ilyen kérdés a saját osztály („cigányosztály") vagy a vegyes osztály problémája. Ahol ugyanis megkérdezték erről a szülőket, ott a „cigányosztályt", a csak cigány gyermekek számára létesített szervezeti megoldást gyanakvással és elutasítással fogadták, mint a *cigányellenes diszkriminációt* szervezeti formáját. (Ez nincs ellentétben azzal, hogy a lakóhelyükre látogató vagy ott megtelepedő saját iskolát elfogadják.)

Másfelől (erre Franciaországban akadt példa) ahol viszonylag sok cigány tanuló jelenik meg a községi iskolában, ott a többséghez tartozók kiiratkozni törekednek, s így mondhatni spontán módon jön létre speciális iskola.

Általában elfogadott az a nézet, hogy a cigány gyerekeknek – különösen az iskolával való kapcsolat felvételének idején – támogatásra van szükségük. Ezt Dániában úgy oldják meg, hogy a bevándorlókat – ilyennek tekintik a cigányokat – úgynevezett fogadó osztályokba iskolázzák be. Ezekben az osztályokban eggyel több pedagógus foglalkozik a gyerekekkel, és alkalmaznak külön

pszichológust és logopédust is. Az áttelepítést személyre szólóan tervezik meg és hajtják végre. Angliában és Hollandiában a helyi hatóságoknak, illetve a helyi iskoláknak van arra módjuk, hogy a gyerekek iskolai adaptációját államköltségből fizetett tanácsadó pedagógussal, pszichológussal vagy/és szociális gondozóval segítsék.

A szakértők által széles körben elfogadott követelmény, hogy az oktatásnak törekednie kell adaptálódni a cigány gyerekek speciális szükségleteihez és igényeihez. Ebben különös jelentőségük van a környezettel való kommunikációt elősegítő módszereknek, illetve kulturális tartalmaknak. Ilyen módszer a speciális „állampolgári nevelés". (Ezt újabban politikai alapképzésnek is nevezik.) A cigány gyermek számára igen nagy gyakorlati értéke van annak, ha megtanítják, hogyan kell kitöltenie egy formanyomtatványt, hogyan fogalmazhatja meg kérvényét. Elképzelhető, hogy „jobb" állampolgár lesz, mintha egész bekezdéseket tanítanának meg neki az ország történetéből.

Alapvetően meghatározónak tartják, hogy az iskolázás egész problémakörét csak a társadalmi kérdésekkel együtt lehet kezelni. Azaz az oktatáspolitika, a társadalompolitika és a szociálpolitika egymástól nem választhatók el, mivel kölcsönösen behatárolják a cselekvési lehetőségeket. Ezt különösen gyakran példázzák a következő komplex helyzettel: a cigányság hagyományos foglalkozási ágai többségükben olyanok (pl. vándorkereskedés, mutatványosság), amelyek gyakori lakásváltozást tesznek szükségessé. Hol telepedhetnek meg rövidebb-hosszabb időre, ott milyenek az infrastrukturális, az egészségügyi feltételek, milyen a befogadó klíma – barátságos vagy elutasító, netán ellenséges –, milyen jövedelmet tudnak a családok elérni, és azt mennyi időn át? Olyan problémák, amelyek a gyermekek szociális helyzetét, egészségi állapotát, motivációit befolyásolják, és ugyanakkor nagyon is konkrét kérdéseket tesznek fel a helyi és regionális oktatáspolitika számára: hol legyen az iskola, milyen szerkezetű, tartalmú legyen az oktatás stb.

Milyen különbség van a cigányságnak a többségi társadalomba való betagolódását illetően olyan fogalmak között, mint az asszimiláció, az integráció, a csatlakozás (ez a Franciaországban használatos fogalom), illetve az aktív részvétel (ez az Olaszországban használatos fogalom)? Terjed annak belátása, hogy látszólag árnyalatnyi különbségeik ellenére is lényegesen eltérő tartalmakat fednek ezek a fogalmak, amikor a cigányság társadalmi betagolódásának folyamatát címkézik.

Olasz- és Franciaországban egyértelművé vált az a tendencia, hogy a cigány gyerekeket az iskolában nem szegregálják, nem hoznak létre külön iskolát vagy osztályt számukra. Az utóbbi években megerősödött az a felismerés, hogy

a cigányság számára különleges jelentősége van az óvodának, s megindult az óvodák szervezése.

Az iskola fejlesztése szempontjából döntő jelentőségű, hogy az oktatásügy felismerje és elismerje a cigány gyerekeknek az iskolázással kapcsolatos attitűdjeit. Ez megmutatkozhat abban, hogy speciális ösztönzést, motivációt biztosít a gyerekek számára. Például a gyerekeknek olyan munkaformákat adnak, amelyek közvetlen kapcsolatban vannak a cigány kultúrával (például a lakás- és háztípusokkal, kosárkészítéssel, cigányzenével, az orális kultúrával, a nyelvvel). Vagy pedig olyan tevékenységekbe vonják be a gyerekeket, amelyek számukra kedvesek, vonzóak (a testtel való kifejezés különböző eszközei, tehát a tánc, a mimika, a pantomimika).

Központi jelentőségű a sikeresség szempontjából, hogy megfelelő kapcsolat alakuljon ki az iskola és a cigány családok között. Ennek hiánya szinte mindig kudarcossá teszi a gyerek iskolai pályafutását. A kapcsolatok kialakításának eszköze, hogy az iskola bátorítsa a szülőket – nemcsak a cigányokat, hanem a környezet többségi lakosságát is – közös értekezleteken, találkozókon való részvételre, ahol a cigány és nem cigány szülők együttesen beszélik meg a gyerekek családi és iskolai nevelésével kapcsolatos problémáikat. Arra is módot lehet keresni, hogy cigány és nem cigány szülők közösen egyezzenek meg egy-egy tantervi egységben, taneszközben. (Ez történt például Hollandiában.)

A pedagógusok magatartását tekintve a szakértők azt emelik ki, hogy viselkedésükben – szavaikban és metakommunikációjukban egyaránt – ki kell fejezniük a különböző kultúrák nyilvánvaló különbségei iránti tiszteletüket. Fontos, hogy megmagyarázzák tanítványaiknak a szokások, értékrendszerek különbségeit az egyes népcsoportok között. Ennek eszköze lehet, hogy rámutatnak a különböző szokásrendszerek, értékrendszerek erényeire, s igyekeznek elérni, hogy a többségi és a kisebbségi kultúrát azonos értékűnek tekintsék és kezeljék a gyerekek is.

Ezt a célt szolgálja olyan gyakorlatok beiktatása, amelyek a tudatosítást teszik eredményessé mindkét csoportban. Erre a rendszeres összehasonlítások szolgálnak a két csoport életének színtereiből vett példák segítségével. Érdekes és tanulságos lehet például a lakodalmi szokások, az utazási módok összehasonlítása, a jellemző gazdasági tevékenységek bemutatása, a lakás, a ház berendezésének jellemzése. A rendszeres összehasonlítások segítségével pallérozni lehet a gyermekek szociális érzékenységét és történeti érzékét annak érdekében, hogy növekedjék a másság iránti türelmük.

Norvégiában a nomád életmódot folytató lappok gyermekeinek iskoláztatása vet fel a cigány gyermekeké ez hasonló problémákat. Mindössze 200 ilyen

gyermek él az országban, s valamennyien iskolába járnak. A lapp gyermekek koedukált osztályokban, egységes állami tanterv szerint tanulnak. Norvégiában a kötelező iskolázás háromszor hároméves szakaszra oszlik, összességében tehát 9 tanévből áll. Az egyes szakaszok között nincsen vizsga, de a záróvizsga valamennyi norvég gyerek számára kötelező és egységes. A lapp nyelv itt fakultatívan választható tantárgy. Az iskolázás kezdő szakaszában a tanítás nyelve a gyerekek anyanyelve (lapp), ezt azonban később fokozatosan kiszorítja a norvég. Későbbiekben a lapp nyelvet külön nyelvként lehet tanulni.

Svédországban az etnikai kisebbségekre irányuló oktatáspolitikát az egyenlőség és az eredeti, valamint a svéd kultúra választhatóságának elve szövi át. 1970 óta Svédország valamennyi – összesen mintegy 6000 főnyi – cigány lakosa letelepedett életmódot folytat. Az iskola látogatása kötelező és teljes körű. Az iskola kezdő szakaszában anyanyelven (cigány nyelven) folyik a tanítás, ami kiegészül néhány svéd nyelvórával is. A felsőbb évfolyamok fő tanítási nyelve a svéd lesz. Ennek a felépítésnek az a meggyőződés az alapja, hogy a tudás megszerzéséhez legalább egy nyelv alapos ismerete szükséges.

Olaszországban előbb (a hatvanas évek közepétől) speciális cigány osztályokat tanítottak. A hetvenes évek első felétől kezdődően az ún. átmeneti osztályok periódusa kezdődött el, amit a cigány osztályok részbeni megtartása jellemzett. A nyolcvanas évek elejétől kezdve (egyértelmű oktatáspolitikai döntés alapján) integrált osztályokat létesítettek, a cigány osztályokat fokozatosan megszüntették.

A cigány gyerekek magától az iskolarendszertől, de tanulótársaiktól is sok visszautasítást kapnak. A legtöbb országban az iskola struktúrája és tanítási gyakorlata nem készült fel arra, hogy befogadja, és megfelelően kezelni tudja a cigány tanulókat.

Először is az iskola szempontjából a cigány gyerek rendszerint „problémás gyerek", nehezen nevelhető, fegyelmezetlen, aki nehezen alkalmazkodik az iskola rendszabályaihoz. A cigányok szempontjából viszont az iskola nem viselkedik adaptív módon, az általa közvetített tudás gazdasági és szociális téren egyaránt gyakran irrelevánsnak látszik. A bukás például az iskola szempontjából a gyermek alkalmatlanságáról hozott ítélet. A cigány család szempontjából azonban az iskola bukik meg, amikor nem képes megtanítani a kötelező tananyagot.

Az analfabetizmus az iskola szempontjából súlyos deviancia, a cigányság szempontjából van valódi funkciója is, ugyanis védekezést jelent a többségi társadalomból érkező asszimilációs nyomás ellen. A nyugat-európai országokban élő cigányság többsége gyermekeit már elküldi iskolába, és a cigány gyer-

mekek rendszerint elvégzik az elemi osztályokat, melyek a kulturális alapkészségeket közvetítik. Saját tapasztalatainkkal (és a magyar statisztikákkal) egyezően élesednek a család és az iskola közötti konfliktusok, illetve megnő a köztük lévő távolság, amikor a gyermek nagyjából kamaszkorba lép. Ez az életkor a nyugat-európai országok többségében a középfokú iskolák alsó szintjére, nálunk az általános iskola felső tagozatára esik. Ezért a cigány gyermekek iskolázottságának emelésére ettől az iskolai szakasztól kezdve javasolnak nagyobb figyelmet fordítani.

Tapasztalatainkkal az is megegyezik, hogy a pedagógusok nagyon gyakran tartják a cigány kisgyermeket szociábilisnak, minden tekintetben vonzónak. Ezzel szemben a cigány felnőtteket, és a hozzájuk a pedagógusok megítélése szerint mind hasonlatosabbá váló kamaszodó gyereket kiismerhetetlennek, agresszívnak, nehezen kezelhetőnek írják le (*Acton*, 1985). A gyerekek eltávolodása az iskolától és az iskola eltávolodása a cigány gyerekektől egyszerre, valószínűleg egymást erősítve megy végbe.

A fokozódó és gyakoribbá váló eltávolodást a szakértők a kisebbségi lét sajátosságaival magyarázzák. A cigányság és a többségi társadalom egymásról eltérő képet alkot. A cigányság számára a „nem cigány" többség jelenti azt a társadalmi közeget, amelyben élnie kell, amelyhez alkalmazkodnia kell, amely ellen esetleg védekeznie kell. A többségi társadalom számára viszont a cigányság csak az egyik a lehetséges „folklórok" között, problémái csak az egyik problémát jelentik a sok közül, marginális helyzetük csak egyik marginális helyzet a lehetségesek közül, ezért nem mindig reagál megfelelően a cigányság sajátos igényeire.

Nagy különbség van abban, ahogyan a cigányok és az európai középosztály a gyermeket, a gyermekkort szemlélik. A cigány család szemében nincsen valódi határvonal, nincs válaszfal, szakadás a gyermek és a felnőtt között. Éppen ezért az iskolába lépést, az otthonból, a családból való kiszakadást a cigány családok sokkal inkább drámaként élik meg, mint a nem cigány környezetben felnőtt gyerekek, különösen azok a középosztályi gyerekek, akiket családi szocializációjuk során már az iskolára készítettek elő, tehát akik számára az iskola ismerős közeget jelent.

A cigányság számára az a körülmény, hogy nem cigányok között él, állandó készenlétet jelent (sok esetben fenyegetettséget is). Ez a készenlét – amit gyermekeiknek is örökül hagynak – sok pozitív vonást hordoz és fejleszt ki: az alkalmazkodóképességet, a változásra való készséget. Ezzel szemben a többségi kultúrához tartozó egyének számára a strukturált munkaerőpiac jelenti azt a késztetést, hogy erősen specializálódjanak. S az iskola éppen annak intézmé-

nye, hogy ezeket a specializált ismereteket, mint kulturális örökséget átadja a következő nemzedéknek.

Sajátos – és a mi viszonyainkkal nagymértékben egyező – a cigányság viszonya anyanyelve iskolai oktatásának lehetőségeihez. Több országban nehézséget jelent, hogy a cigány nyelvnek nincsenek írott nyelvi normái. Ez azonban csak az egyik problémacsoport. Azt is megfigyelték, viszont, hogy maguk a cigány szülők sem támogatják egyértelműen nyelvük iskolai oktatását, még kedvező körülmények között sem, olyankor amikor ennek racionális indoklását a szakértők nem tudták felderíteni. (Tehát nem arról van szó, hogy nem anyanyelve a közösségnek, nem diszkriminációtól való félelem tartja vissza a szülőket, hanem – valószínűleg – a nyelv által teremtett etnikai „intimitáshoz" való ragaszkodás.)

A mai iskola azonban változásokon megy keresztül. Egyfelől érzékelhető a multikulturalizmusra/interkulturalizmusra irányuló tendencia. Emellett fokozódik a cigány gyerekek iránti érdeklődés is, amely az ún. „nyitott kapus" oktatáspolitikával együtt jelentős változásokkal kecsegtet az oktatásügy egészében. (A „nyitott kapu" az esélyegyenlőség elvének gyakorlatba való átültetését jelenti.) Azt is hangsúlyozzák azonban az európai szakértők, hogy mindezen pozitív változás jelentős részben nem ment még át a gyakorlatba, azaz a multikulturális nevelés gyakran csak a deklarációk szintjén valósul meg. Ez jelentkezik akkor, amikor a cigány kultúrának csak egyes, egymástól elszakított elemeit viszik be az iskolai munkába (tánc, zene), miáltal a cigányság valami mutogatni való egzotikumként jelenik meg. Ennél is rosszabb az a gyakorlat, amikor – multikulturalizmus címkéje alatt – a cigány tanulókat a többi gyerek mulattatására, szórakoztatására vagy okulására használják fel.

A problémák megoldása érdekében mindenekelőtt a pedagógusképzésben kívánatos fejlődést elérni. Az Európa Tanács ajánlása szerint minden alkalmas módszert fel kell használni annak érdekében, hogy a cigányokat tanító pedagógusok képzését és továbbképzését biztosítsák. Ehhez hozzátartozik olyan szakmai kultúrával való ellátásuk, amely az etnikai kisebbségek soraiból származó gyermekek sikeres kezeléséhez, a velük való sikeres foglalkozáshoz szükséges. A cigány gyerekek és általában a vándorló életmódot folytató családok gyermekeinek beiskolázása az integrált osztályokba akkor lehet igazán hatékony, ha a megfelelő pedagógusképzés is kiépül, továbbá az iskola tanterve és szervezeti felépítése hozzájuk adaptálódik. Európa több országában értek el eredményt a pedagógusképzésben. Példaszerűnek tekintik a skandináv országok gyakorlatát. (Svédországban például cigány származású tanárok részére

indítottak programokat, s a felvett hallgatók igen tekintélyes ösztöndíjban részesültek. A képzési programot a cigány szövetségek is támogatják.)

Az Európa Tanács ajánlásait érdemes részletesebben áttekinteni, hiszen olyan állásfoglalásokról van szó, amelyek megszívlelendők nálunk, magyar viszonyok között is.

a) Az Európa Tanács nyomatékosan ajánlja, hogy a cigány nyelvet és kultúrát az iskolai oktatásban feltétlenül fel kell használni. Mint regionális nyelvnek és kultúrának ugyanazt a *tiszteletet* meg kell kapnia, ami valamennyi kisebbségi nyelvnek és kultúrának jár.

b) Igen fontos, hogy az iskolák és a cigány családok között megfelelő kapcsolatok létesüljenek. Ehhez meg kell nyerni a *szülők együttműködési készségét*, támogatni kell őket abban, hogy belássák és elfogadják az iskolában szerezhető tudás fontosságát, társadalmi hasznosíthatóságát.

c) Azokban az iskolákban, ahová sok cigány tanuló jár, ajánlatos, hogy a nevelőtestületben vagy a kisegítő személyzetben legyen *cigány kultúrájú, cigány etnikumú felnőtt* is, aki segíteni tud az iskola és a családok közötti közvetítésben.

d) A hatékony oktatáspolitika feltétele a megfelelő foglalkoztatás- és általában *társadalompolitika*. A cigány és a vándorló lakosság dinamizmusát és függetlenségét olyan intézkedésekkel érdemes ösztönözni, amelyek révén fenntarthatják, sőt kiterjeszthetik a számukra elfogadható gazdasági tevékenységek körét.

e) Fontos az olyan *állami kampányok* indítása is (elsősorban a tömegkommunikációs csatornákon keresztül), amelyek célja a cigányságot és a többi etnikai kisebbséget sújtó előítéletek és etnikai sztereotípiák leépítése.

f) Az Európa Tanács célszerűnek tartja olyan *országos bizottságok* létrehozását, amelyekben cigányok és más etnikai kisebbségek, az oktatási minisztérium tisztviselői és az egyéb érdekelt hatalmi központok képviselői is jelen vannak. Ezek a bizottságok dokumentációs anyagokat készítenének és publikálnának. A cigányság helyzetét, kultúráját, problémáit ismertető dokumentációs anyagokat a tanárok, a pedagógusképző intézmények, a cigány és nem cigány szövetségek, a szociális gondozók, a helyi oktatási és közigazgatási hatóságok terjeszthetnék elő – egyúttal ők a legfontosabb célcsoportjai is a cigányságról szóló dokumentációknak.

g) Az országos szintű bizottság mellett ajánlatos *helyi bizottságok* létesítése is, amelyek a helyi cigány érdekképviselet fórumaiként működhetnek.

h) Alapvető szabályként az az ajánlás fogalmazódott meg, hogy minden oktatásügyi akció kidolgozásába és a gyakorlatba való átültetésébe magukat a *cigányokat is be kell vonni*, és minden őket érintő döntésnek a tényleges helyzet pontos ismeretén kell alapulnia.

A cigánysággal kapcsolatos európai oktatáspolitikák, s az ezeket megalapozó kutatási adatok vázlatos ismertetésével az volt az egyik célunk, hogy rámutassunk a magyar és az európai (nyugat-európai) helyzet hasonlóságaira és különbözőségeire. Másik célunk pedig az volt, hogy rámutassunk, a cigánysságra irányuló speciális oktatáspolitikák olyan társadalmi-politikai környezetben formálódnak, amelyet az etnikumok és etnikai kultúrák egyenjogúságának és egyenrangúságának elismerése, de legalábbis az erre irányuló, a rendszerek egészét átfogó szemléletre, s az ezt realizáló stratégiák kimunkálására való törekvés jellemez.

A multikulturális nevelés

Összefoglalás

Mielőtt részletesebben bemutatnánk a multikulturális nevelés főbb elméleti téziseit, és gyakorlati alkalmazásának tapasztalatait, röviden összefoglaljuk azon fontosabb kutatási eredményeinket, amelyek megalapozták következtetésünket a szemléletváltás szükségességével kapcsolatban.

a) Legfontosabb kutatási eredményünknek azt tartjuk, hogy sikerült túllépnünk a cigánysságnak mint szociális peremcsoportnak a leírásán, és az elemzésbe hangsúlyosan vittük be a cigánysságnak mint etnikumnak az értelmezését. Elemzéseinkben azt törekedtünk és törekszünk bizonyítani, hogy a cigány gyermekek iskolai sikeressége nem érthető meg, következésképpen nem befolyásolható olyan módon, ha csupán a szociokulturális helyzetre koncentrálunk.

b) Az etnikai és regionális kultúrák, kisebbségek ébredése világszerte kibontakozott folyamat, s ennek kezdetei megfigyelhetők már Magyaror-

szágon is. A magyar iskolarendszer, az iskolai szervezet azonban változatlanul az asszimiláció eszköze, s ebben a szervezetben egy másfajta kultúra jelenléte zavaró, diszfunkcionális. A gyermekek, különösen a serdülők saját kultúrájukban elfogadott viselkedése az iskolában fegyelemsértésnek minősül (az anyanyelv használatától kezdve a családi ünnepek alkalmából való hiányzáson át a gyermek–szülő, illetve gyermek–család kapcsolat minőségéig). Ez fokozza az iskolától való elfordulásra, elidegenedésre való késztetést.

A cigány gyermekeknek ugyanis két kultúrában kell szocializálódniuk, két kultúrában kellene otthonosnak lenniük, s ezt az önmagában is nagy feladatot az iskola ma nem tudja megfelelően támogatni.

c) Mind a társadalom egészében, mind a helyi társadalmakban a hagyományos paternalista viszonyok fenntartására való törekvés érzékelhető. A sokhelyütt meglévő türelmetlenséget növeli, ha a cigányság nem fogadja el ezt az aszimmetriát.

A helyi társadalmakban a cigányságnak különösen ott kell szembenéznie értetlenséggel és ellenségességgel, ahol az életviszonyok – mind a magyaroké, mind a cigányoké – szélsőségesen elmaradottak, kevés és nehezen elérhető a munkaalkalom, a munkaképes emberek lakóhelyükről elköltözködnek. Az ellenségesség ilyen körülmények között az iskolában, a tanár–diák viszonyokban is megjelenik, és súlyosan akadályozza a cigány gyermekek eredményesebb iskolázását. Kedvezőbb lakóhelyi feltételek között nincsenek vagy jelentősen kisebbek az etnikai színezetű feszültségek, s az ilyen környezetben működő iskolák cigány tanulói csak gyengébb tanulmányi eredményeikben (de nem „lemorzsolódásuk" gyakoriságában) és alacsonyabb szintű továbbtanulási aspirációikban különböznek a többségtől. (A minta mérete és területi extenzivitása miatt ezt az összefüggést csak esettanulmányokban sikerült bizonyítanunk, nem tudtuk elvégezni a matematikai-statisztikai elemzéseket.)

Az összefüggést azonban fontos hangsúlyozni ma, amikor a munkaalkalmak további szűkülésének, az életszínvonal romlásának kilátásával kell szembenéznünk.

d) A felkeresett cigány családok és gyermekek túlnyomó többsége bizalmat érez az óvoda és az iskola iránt, sőt olyan fokozott várakozást fűz az intézmények oktató-nevelő munkájához, amelynek azok nemigen képesek megfelelni. (Például hogy az iskola önállóan, a család segítsége nélkül juttassa el a gyermeket a befejezett képzésig.)

e) Bár a cigányság kultúráját jelentős veszteség érte (a nemzedékek során bekövetkezett nyelvvesztés folyamatát anyagunkban is nyomon tudtuk követni), az identitástudatot zavarok és belső ellentmondások terhelik, egyénileg és csoportosan rendkívül érzékenyen reagálnak a cigányellenes előítéletesség és a diszkrimináció vélt és valós jeleire. Ez nemcsak a tanárok pedagógiai kultúrájának növelését teszi szükségessé, hanem számolni kell ezzel az érzékenységgel a segítő szándékú oktatáspolitikai beavatkozások tervezése során is. Ugyanis nemcsak a cigányok számára esetleg létesítendő szegregált osztályokat, hanem például a cigány nyelv oktatásának, használatának iskolai bevezetését is (még a nyelvet fenntartó családok többsége is) diszkriminatív lépésnek értékeli.

f) A tanulmányi sikeresség – amit az évismétlések gyakoriságával tudtunk mérni – és a továbbtanulási, pályaválasztási szándékok között jelentős ellentmondások feszülnek. A tanulók között alig volt olyan, aki nem tervezné az általános iskola befejezését, túlnyomó többségük szakmát kíván szerezni, sőt jelentős hányaduk középiskolában, és később a felsőoktatásban szeretne tanulni. Ezzel szemben csak kisebb hányaduknak sikerült évismétlés nélkül eljutnia a felső tagozatba (különösen a hatodik osztályig és tovább), s eddig tanulmányi teljesítményeik alapján sajnos az is jósolható, hogy sokuk az általános iskolát sem tudja majd befejezni, azaz jelenlegi iskolarendszerünk a szakmaszerzés lehetőségéből is kizárja őket.
A teljesítmény- és az igényszint közötti nagy távolságot részben a gyermekek (és családjaik) hiányos társadalmi ismereteire vezethetjük vissza. Ezen a téren ők ma csak az iskolától, a pedagógusoktól várhatnának több segítséget, mindenekelőtt információt. Másrészt a kultúrák közötti „fordítás" problémáiról van szó. A cigány tanulók az iskolától, a tanároktól származó érzelmi melegséget és megerősítést gyakran úgy értelmezik, mint iskolai-tanulmányi sikerességük elismerését, s tanáraik sokszor nem tudnak segíteni saját magatartásuk megértetésében. Mindez a tervezést és a célirányosnak vélt magatartásokat éppen a kitűzött céltól térítheti el, s már középtávon is a teljesítmények csökkenéséhez vezethet.

g) A családok, a szülők iskolázottsági szintje, foglalkozási csoportja jelentősen kisebb mértékben befolyásolja gyermekeik iskolai eredményességét és továbbtanulási terveit, mint az egész népességet reprezentáló kutatások alapján várható volt. A más kutatásokból ismert „kemény" mutatók közül egyedül az otthon megtalálható könyvek száma és típu-

sa gyakorolt kimutatható befolyást, a szülőkre vonatkozó adatok közül pedig az, hogy az apának van-e rendszeres kereső foglalkozása. Mindkét tényezőt a polgáriasultság mutatójának tekintettük, s azt a következtetést vontuk le – ami a nemzetközi szakirodalommal megegyezik –, hogy a munkahelyen, a munkahely segítségével történő integráció alapvető, a következő nemzedék sorsát befolyásoló tényezője a társadalom szerkezetébe való beépülésnek.

Többváltozós matematikai modellek segítségével bizonyítottuk, hogy az iskolai programokban való részvétel, a tanárok iránt érzett bizalom és szeretet, az egyes tantárgyak iránti érdeklődés mérhető hatást gyakorol a tanulmányi teljesítményekre és a továbbtanulási aspirációkra. Ezt azért tartjuk fontos eredménynek, mert az iskolából érkezett hatások ilyen befolyását más kutatások legfeljebb elméletileg rögzítették, de egzakt módszerekkel nem bizonyították. Ennek az összefüggésnek az ismerete a pedagógiai programok részévé válva célzott eszközök, módszerek kialakítását alapozhatja meg.

h) A kérdezett tanároknak mind a cigányság egészéről, mind cigány tanítványaik problémáiról, mind a problémák kezelésének és megoldásának módjairól igen szélsőségesek és polarizáltak a nézeteik. Tipikusnak tekinthető egyfelől a cigányságnak mint társadalmi peremcsoportnak az elutasítása, másfelől egyenrangú etnikumkénti elismerése, elismertetése, és a két szélső pólus között többféleképpen strukturálódnak a nézetek. A cigánysággal kapcsolatban barátságos és türelmes álláspontot képviselő tanárok az etnikum kultúrájáról hozzáférhető ismereteket, információkat hiányolják.

Függetlenül a cigányságról alkotott összképtől, a pedagógusok többsége a 10-12 évesnél kisebb cigány gyermekeket rokonszenvesnek, szeretetre méltónak írja le. A nagyobbakról annak megfelelően polarizálódnak a nézetek, ahogyan a cigányság egészéről vélekednek.

Az életkori határ – ez megfelel a nemzetközi szakirodalomból nyerhető tapasztalatoknak – nagyjából az alsó és a felső tagozat között húzódik, amikor egy időben történik a hagyományaikhoz ragaszkodó cigány családokban a gyermek felnőtté minősítése, és az iskolai követelmények, az iskola szervezettségi szintjének a növekedése. A családból és az iskolából érkező kettős követelménynek a gyermekek gyakran nem tudnak megfelelni, és – különösen a lányok – a családhoz való „visszatérést" választják. A két kultúra egymáshoz feszülésének, a két kultúrában történő szocializációnak a nehézségeit a családok érthető módon

nem tudják önerőből megoldani, a hivatalos szakértők, a pedagógusok pedig rosszul „fordítanak", és gyakran inadekvátan viselkednek.

i) A fejlett ipari országok oktatási szakértői és társadalompolitikusai már másfél-két évtizede leszámoltak azzal az illúzióval, hogy társadalmuk olvasztótégelyében a tömeges asszimiláció nyomán maguktól szűnnek meg az etnikai feszültségek olyan módon, hogy eltűnnek az etnikumok. Új szemléletek, s ezeket a gyakorlatba átültető pedagógiai programok, kurrikulumok jelentek meg. Több európai országban a cigány népesség kulturális sajátosságaihoz alkalmazkodó oktatásfejlesztés külön programként fogalmazódik meg.

j) Mindezek alapján úgy véljük, Magyarországon is tudomásul kell venni a cigányság (és más népcsoportok) asszimilációjához fűződő remények csődjét, és az új helyzetnek megfelelően ki kell dolgozni az etnikai kultúrák egyenlőségén alapuló oktatás rendszerét. Ezt a szemléletet, rendszert a nemzetközi szakirodalom multikulturális/interkulturális nevelésnek nevezi.

A multikulturalizmus általános kérdései

Amikor a nyolcvanas évek végén hozzákezdtünk a multikulturalizmus témájára vonatkozó szakirodalom kutatásához, meglehetősen kilátástalannak látszott a helyzet. Magyarországon a „multikulturalizmus" címszó alatt alig akad az országos könyvtárakban tanulmány. A másik kapaszkodó, a „pluralizmus" többnyire tisztán politikai témákat tartalmazott: többpártrendszer, többféle társadalmi csoport érdekérvényesítése. Végül kitárulkozott a keresett témakör teljes interdiszciplinaritásában, sokféle szakterület címszavai mögé rejtve: történelem, földrajz, néprajz, szociálantropológia, szociológia, politológia, politikai tényirodalom, közgazdaságtan, statisztika, demográfia, társadalom- és szociálpolitika, oktatáspolitika és oktatáselmélet, nemzetközi jog, kultúrák, vallások, pszichológia és szociálpszichológia.

A rendkívül heterogén anyag alapján néhány általános trend mutatható ki:

a) az etnikumok, nemzetiségek „ébredése", újjászületése azonosságtudatának erősödése világszerte;

b) a multikulturalizmus jelenségének politizálódása, vagyis bármilyen arculatával is foglalkozik egy-egy tanulmány, mindig előbukkan a politika (még az oktatástechnikával foglalkozó cikkekben is). Ez nyilvánvalóvá teszi, hogy ez a kérdés elválaszthatatlan a politikától;

c) az utóbbi évtizedekben – de a történelem során lassú folyamatok eredményeként is – kialakult multikulturális szituációkat jobbára vándorlások hozták létre. Ezzel függ össze, hogy a népesség mozgására vonatkozó szakirodalom meglehetősen nagy fejezetét adja a multikulturalizmus problémájának.

A kultúra fogalmát – a feldolgozott anyaghoz alkalmazkodva – legtágabb értelmében használjuk, tehát nemcsak a művelődést, műveltséget, hanem szokás-, értékrendszereket, vallást, hagyományokat, politikai, üzleti kultúrát stb. is értve alatta.

Az alábbi következtetéseket nem csupán az itt hivatkozott, hanem ennél jóval tágabb körű és terjedelmű, átolvasott irodalom tapasztalatai alapján vontuk le.

A multikulturális szituációk rendkívül sokfélék, összetettek és szinte helyenként változnak. A politikai töltet túlnyomórészt konfliktushelyzetet jelent, ritkán fordul elő „békés egymás mellett élés" formájában. A leggyakoribb modell az elnyomók-elnyomottak, a többség és egy vagy több kisebbség együttélése. Van, ahol az elnyomók alkotják a számszerű kisebbséget, viszont a hatalom az ő kezükben van.

Vannak országok, ahol az etnikumok sokasága él együtt, mindegyik használhatja saját nyelvét, ápolhatja kultúráját, s használnak egy közös nyelvet. (Keserű iróniája jelenlegi történelmünknek, hogy sok szerző a Szovjetunióra hivatkozik az egyenrangú együttélés mintapéldájaként.)

Van, ahol az őslakosság részbeni vagy teljes kipusztításával egy domináns kultúra vetette meg a lábát, de hamarosan még néhány más kultúra, majd egyre több etnikai töredék helyet kapott, és ma már együttesen alkotnak tarka szövedéket (Észak- és Dél-Amerika, Ausztrália). Néhol az etnicitás szigorúan területhez kötődik (baszkok, katalánok, walesiek, tiroliak).

A multikulturalizmus – eredetét tekintve – létrejöhetett hosszú távú (történelmi), középtávú (munkaerő-vándorlás) folyamatok és rövid távú események (háborúk, határkiigazítások, politikai „rendezések") eredményeként. Sokat emlegetett és közismert példa a felvidéki magyarok esete. A századforduló körül született, s ma már kihalóban lévő nemzedék – anélkül, hogy egy tapodtat is mozdult volna szülőföldjéről – megélhette az Osztrák–Magyar Monarchiát, a Csehszlovák Köztársaságot, Magyarországot és újra a Csehszlovák

Szövetségi Köztársaságot vagy a Szovjetuniót. Multikulturális közegbe született bele, 5-8 nyelv, 6-féle vallás vette körül, s multikulturális, csak éppen más összetételű állam polgáraként hal meg.

Multikulturalizmus létezhet globális, makro-, mezzo-, s mikroszinteken. Globálisnak lehet nevezni (természetesen magát a világot is egy multikulturális rendszernek tekintve) a több országból összeálló, nemzetek feletti közösségeket, pl. az Európai Közösséget. Makroszintűnek tekinthetők a szövetségi államok (Svájc, Jugoszlávia), mezzoszintűnek – természetesen nem nagyságra nézve – egy sokféle etnikumból álló ország (USA stb.). Mikroszintű a kis csoport, pl. bevándorlók kis közösségei és az egyén. Egy ember önmagában is képviselheti a multikulturalizmust, amennyiben származásánál, neveltetésénél fogva, több nyelvet beszélve, egyszerre több kultúrát hord magában.

Egészen más szempontból nézve, úgy vázolhatnánk fel a multikulturalizmus egyszerű modelljét, hogy körökkel ábrázolnánk külön a társadalom szféráját (az etnikumokat szegmentumokkal jelölve), külön a politika, a gazdaság, az oktatás szféráit. A körök egymást fedő területei reprezentálnák a multikulturalizmust. Vagy egy másfajta sémában a világ térképén bejelölnénk az eleven konfliktusgócokat, mondjuk pirossal, azokat a területeket pedig, ahol több kultúra többé-kevésbé kiegyensúlyozottan él együtt, fehérrel. Bizonyára több lenne a piros, mint a fehér folt, természetesen nem a terület nagysága, hanem gyakoriság tekintetében. Magyarország ezen a képzeletbeli térképen szerencsére nem tűnik ki piros színeivel. Reméljük, nem is fog. Ennek érdekében azonban egyrészt tudomásul kell venni, hogy itt is vannak a többségitől eltérő kultúrák, s ezeknek a kultúráknak valódi esélyt kell kapniuk arra, hogy a többségi kultúrával egyenrangúként fogadtassanak el. Az etnikai kultúrák elismerése elkerülhetetlen egy pluralista társadalomban. E kultúrák értékhordozók kétféle értelemben is. Egyfelől azzal, hogy világunkat színesebbé, tartalmasabbá teszik, másfelől azzal, hogy elismerésük hozzájárul a társadalmi békéhez.

A multikulturális nevelés

Indoklásra szorul, miért választottuk éppen a „multikulturalizmus" terminust a szinonimák vagy a szinonimáknak látszó fogalmak közül (interkulturalizmus, multietnikai, antirasszista, multirasszista nevelés, bikulturalizmus stb.).

Elsősorban a „multikulturalizmus" és az „interkulturalizmus" fogalmának eltéréséről van szó, mivel az olyan terminusokat, amelyekben a „rassz" kifejezés szerepel, magyar nyelven eleve nem szerencsés használni. Az áttekintett szakirodalom alapján döntöttünk így, nem utolsó sorban azért, mert a legtöbb nemzetközi tanulmány, amely ezt a problematikát az oktatási rendszer, a nevelésügy vonatkozásában vizsgálja, e fogalmat alkalmazza.

A multikulturális nevelés fogalmát kétféle értelemben szokták használni (*One school...*,1989), s a két értelmezéshez eltérő nevelési gyakorlatok, illetve kutatási irányok tartoznak. Az egyik értelmezésben a multikulturális oktatásnevelés az iskolai órák rendjébe illeszkedő diszciplínát, pontosabban tantárgyat jelent, amelynek a kurrikulumban meghatározott helye van, éppúgy tanulják a gyerekek, mint a matematikát, idegen nyelvet. (A továbbiakban erre az USA-beli tapasztalatokat bemutatva visszatérünk.) A másik értelmezés nem formalizált tartalmakat jelent, meghatározott szemléletet, amelynek formálásához az iskola keretet és segítséget ad. Ebben az értelmezésben a multikulturális nevelés azt tűzi ki célul, hogy a gyerekeket a másokkal szemben türelemre, megértésre tanítsa, és kritikai attitűdöket alakítson ki benne a társadalommal szemben. A multikulturalizmus az oktatáspolitika számára azt a kérdést teszi fel, hogyan fejlődjék a nevelés és a nevelésügy, amikor a kulturális és a nyelvi sokféleséggel szembesül.

Az interkulturalizmus és az interkulturális nevelés fogalmát nehezebb meghatározni, mert nagyobb távlatokra és a társadalom egészére irányul, képviselői a bevándorló kisebbségek asszimilációjának megakadályozását tűzik ki célul, arra törekednek, hogy a bevándorlók gyermekei megőrizzék eredeti hazájukhoz és kultúrájukhoz fűződő kapcsolatokat is.

Az interkulturális nevelésnek is több értelmezése van. Egyfelől értelmezik úgy, mint az etnikai aktivitások helyzeteit, s ebben az értelmezésben a bevándorlók és bevándorló etnikai kisebbségek gyermekeire van a fogalom fenntartva. Másfelől értelmezik úgy is, mint a tanárok számára szervezett kurzusokat, ahol a tanárok megtanulhatják, hogyan viselkedjenek a különböző kultúrájú, bőrszínű, különböző országokból érkezett gyermekekkel szemben. Továbbá értelmezik úgy is, mint egy általános nevelésfilozófiát, amely az egész kurrikulumot átfogja.

Mindkét fogalom azonos abban, hogy a kultúrák közötti dialógust megkönnyítő, a különböző kultúrák fennmaradásának a lehető legnagyobb esélyt adó szemléletet és módszereket kívánja beültetni az iskolába és a társadalomba, s ebben az értelemben közösek a politikai, morális és nevelési elkötelezettségei. Az interkulturalizmus (mint nevelésfilozófia) inkább a társadalomfejlődés

hosszú távú céljait, ideáljait rajzolja ki, tartja szem előtt, olyan társadalom képét, amelyben több kultúra élhet egymás mellett. A multikulturalizmus a rövidebb táv, a jelen és a közeljövő problémáira és feladataira koncentrál. Ez is egyike azon szempontoknak, amelyek miatt e fogalom alkalmazása mellett döntöttünk. Megjegyezzük, hogy Európában a két fogalmat szinonimaként is használják, és inkább az „interkulturális nevelés" fogalom látszik elterjedni.

A multikulturalizmus (és az interkulturalizmus) kérdéskköréhez hozzátartozik a kétnyelvűség (*bilingualisme*) és a kétnyelvű nevelés problémája. Kutatásunkban és jelen beszámolónkban inkább csak érintettük ezeket a kérdéseket, alaposabb tárgyalásukba nem mentünk bele. Nemcsak azt érzékeljük ugyanis, hogy a nyelvi kérdések mind a többség, mind a kisebbség szempontjából rendkívül érzékenyek, hanem azt is tudjuk, hogy a nyelvre vonatkozó pszichológiai, szociológiai, szociálpszichológiai kutatások (azok a tudományos megközelítések, amelyek számunkra itt relevánsak) önállósult tudományterületté váltak, s még főbb kérdéseit sem tudjuk áttekinteni jelenlegi dolgozatunkban (és ismereteink szerint). Különbséget kell tenni a kétnyelvűség mint nyelvészeti jelenség és mint kulturális és politikai jelenség között, mint egyéni és csoporttulajdonság között, és így tovább.

Bár a részletekben nem tudunk elmélyedni, azt a több kultúrára építkező társadalom normális állapotának tekintjük, hogy a kétnyelvű egyének – függetlenül attól, mire és hogyan használják „másik" nyelvüket, jogot kell kapjanak családi nyelvük iskolai oktatására. (Megjegyezzük, hogy mind a kisebbségi nyelvek, mind pedig a cigánynyelvűség a magyar szakirodalomban oly módon is megjelenik, ami teljes mértékben megfelel a multikulturalizmus szempontjának, ld. *Réger*, 1987, *Győri-Nagy*, 1988, s ma is jól használható gyüjteményes kötet is jelent meg magyar nyelven a témakörből *Pap és Szépe* előszavával és szerkesztésében, 1975-ben.)

Valószínűleg új és akut kérdéssé lesz a többnyelvűség az Egyesült Európa megalakulása után – „annus mirabilis 1992", ahogyan *Rosen* (1988) nevezi. Javasolja, hogy a Közösség alkossa meg a Nyelvi Chartát a kisebbségbe szorult nyelvek védelmében. Ugyanis félő, hogy a kisebb nemzeti nyelvek peremre szorulnak, mivel a domináns nyelvet beszélők jobb helyzetben lesznek másoknál (több életesély, munka, karrier stb.). Magyarországnak egy időben kellene megoldania saját kisebbségei nyelvének emancipálását, és felkészülnie a magyar nyelv kisebbségi nyelvvé válására!

A multikulturális nevelés lényege az, hogy az iskola a maga eszközeivel segítse a többséget abban, hogy megértse és értékelje a különböző kisebbségi kultúrákat, a kisebbséget pedig abban, hogy megőrizhesse identitását, öntu-

dattal és önbizalommal vállalja csoportját; mindkét felet pedig tegye képessé arra, hogy érdeklődéssel forduljon a másfajta kultúra, a másfajta magatartás felé, sajátítsa el az egyenrangúságon alapuló együttműködés technikáit.

A multikulturális nevelésben többről van szó, mint az előítéletek elleni küzdelemről, bár nyilvánvalóan ez is a lényegéhez tartozik. A cél a nyitott, türelmes, itthon és a világban magabiztosan mozgó emberek nevelése.

Történetileg vizsgálva a multikulturális oktatás kialakulását, olyan hosszú fejlődési folyamatra kell gondolnunk, amelynek felismerhető fázisai vannak (*Lynch*, 1986).

a) A „laissez-faire" fázisban a politika, a társadalomirányítás semmibe veszi vagy nem is érzékeli, hogy új társadalmi és kulturális jelenséggel áll szemben. A problémát vagy aktívan vagy passzívan elutasítják, s domináló a 19. századi nacionalizmusok kulturális hegemónia-törekvése.

b) Az „asszimilációs" fázisban a szociális nyomás és nyugtalanság hatására a bonyolult problémák halmazából kiemelik a „gyermek-kérdést". Ennek megoldására születtek olyan intézkedések, mint a kisebbséghez tartozó gyerekek szétosztása különböző iskolákban, buszoztatás, speciális iskolák szervezése. Mindezek nyomán a szándékoktól függetlenül a kisebbségek gyerekei marginalizálódnak.

c) A „deficit" vagy az „integracionalizmus" fázisában az oktatáspolitika tudomásul veszi , hogy léteznek alternatív, legitim kultúrák, hangsúlyt kap a folklór. Az identitás, az etnikai öntudat ebben a fázisban strukturális hátrányt jelent, mert az etnikum csak az iskolarendszer egyes szervezeti elemeiben van jelen.

d) A „multikulturális" fázis akkor valósul meg, ha a nevelési stratégiák és a rendszeres reformok révén érvényre jut a fejlődésében harmonikus, kultúrájában heterogén társadalom. A kulturálisan plurális fázis címzettje a gyermek.

e) Az „antirasszista" fázis akkor következik be, amikor politizáló, kriticista társadalom jön létre, amelyben a kulturális eltérésekhez semminemű hatalmi pozíciók nem társulnak.

Emlékeztetünk könyvünknek az etnikai újjászületésről szóló fejezetére, ahol egy hasonló fejlődési folyamat modelljét elemeztük. Azért érdemes ezt a sémát is megismerni, hogy érzékeljük az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos kérdéskörök elkerülhetetlen politikai töltetét, és szoros kapcsolatát az oktatás-

politikával, oktatásüggyel. Úgy tűnik, bármilyen irányból közelítik meg a szakértők ezt a kérdést, eljutnak az oktatásügyhöz, az iskolához.

Az etnikai újjászületési mozgalmakra, a kulturális pluralizmus által felvetett kérdésekre adott egyik lehetséges oktatáspolitikai választ *Mátrai* (1990) elemzéséből ismerhetjük meg. A kötet az USA társadalomtudományi tanterveinek fejlődését mutatja be igen sok szempontból. Témánk szempontjából kiváltképpen fontos, hogy áttekinti a 70-es évek társadalomtudományi tanterveinek tematikáját is.

Az elmúlt évtizedekben ugyanis fokozódott az igény arra, hogy az iskolák társadalmilag releváns ismereteket közvetítsenek, azaz a működő társadalomról adjanak érvényes információkat. Két új értéket jelenítenek meg az új tantervi tematikák: egyfelől az amerikai társadalom és a világ viszonyát átértékelő, a kölcsönös függőséget érzékeltető globális problémákat (béke, ökológiai egyensúly, társadalmi igazságosság, jól működő gazdaság, politikai részvétel), másfelől a „melting pot"-tal szembeni pluralizmust. Ez utóbbiakat az etnikai kisebbségekkel és nőkkel foglalkozó témák, valamint a multikulturális (multietnikai) megközelítés jellemzi.

Miközben majd olvassuk, szem előtt kell tartanunk, hogy az amerikai társadalom és bennük az etnikai kisebbségek (legalábbis jó részük) túljutott az etnikai újjászületés olyan fázisain, amelyek nálunk, legalábbis a cigányság körében most bontakoznak ki. Ezt legjobban az mutatja, hogy a multikulturális tantervek már nem a kisebbségi kultúrák egyenrangúságának deklarálását tűzik ki célul, hanem igyekeznek csökkenteni az új etnocentrizmusok kialakulásának veszélyét. A témák tantervi megjelenítését végig jellemzi az a dilemma, hogyan lehet az etnikai kisebbségek identitástudatát és pozitív Én-képét az iskolai oktatás eszközeivel úgy erősíteni, hogy az a pluralizmus elfogadásának irányába hasson, és ne erősítsen egyúttal az új előítéletekből származó elutasításokat. A „new social studies" reformerei a legkülönbözőbb megoldásokkal kísérleteztek ennek érdekében.

Miután a fekete polgárjogi mozgalom volt a különböző gyökerű emancipatórikus mozgalmak elindítója, a tantervekben is először a feketék múltjával, társadalmi helyzetével, kultúrájával kapcsolatos „black studies" jelent meg. A pluralizmus-igényt leginkább kielégítő tematikák alapja, hogy a fekete kultúrát nem önállóan mutatják be, hanem a többség és a kisebbség, valamint a feketék és a többi kisebbség kölcsönös kapcsolatrendszerébe ágyazva. A témák központi kérdése, hogy miért nem valósul meg az alkotmányosan biztosított jogegyenlőség. Azaz a program fókuszában az emberi jogok problémája áll.

Az „ethnic studies" bevezetését a latin és ázsiai kultúrájú népcsoportok bevándorlásának gyorsulása tette sürgetővé. A számukra kidolgozott „egyedi" programok sokasága azzal fenyegetett, hogy új etnocentrizmusok veszélyeztetik a társadalom békéjét. A multikulturális (multietnikai) szemlélet arra irányult, hogy a kulturális másság elismertetését a társadalom egységének igényével ötvözze. 1975-ben projektet indítottak, amely elméletileg megalapozza és tematikusan is lebontja a multikulturális nevelés iskolai programjait.

Az alapelveket egy munkacsoport dolgozta ki. Az oktatás tárgyával és feldolgozásával kapcsolatos követelményeket részletesen kifejtett indoklás alapozza meg, így nemcsak a közvetíteni szándékozott kulturális tartalmakat, hanem a mögöttük lévő elmélet súlypontjait is megismerhetjük általuk.

Az alapelvek a következők:

a) Az amerikai történelmet sokirányú geokulturális jelenségként kell értelmezni. Ebből következően a tantervekben mindazon etnikumoknak helyet kell kapniuk, amelyek az USA kulturális örökségét alkotják.

b) Az amerikai történelmet nem monolitikus etnikai szemlélettel, hanem multietnikai perspektívában kell tárgyalni. Ezt azzal a példával illusztrálja a projekt szakértői testülete, ahogyan szokás volt, és ahogyan szükségesnek tartják ismertetni azt a folyamatot, amelynek során a bennszülött indián törzseket otthonaik elhagyására kényszerítették. Hagyományosan ezt vagy úgy tárgyalják, mint az angolszász civilizáció nyugatra vándorlásának kényszerét, vagy úgy, mint az amerikai történelem múltbeli szégyenfoltját. Multikulturális nézőpontból viszont olyan kérdések vetődnek fel, mint: hogyan élték át az indiánok ezt az eseménysort, hogyan reagáltak a feketék, volt-e nézetkülönbség a fehérek között az események megítélésében.

c) Az egyes etnikumokat egymással való kölcsönös kapcsolataikban kell bemutatni. Ezt azért látják szükségesnek, mert az elkülönített tárgyalás azt a tévhitet kelti és erősíti, hogy az etnikumok nem különböznek annyira egymástól, mint a fehér-angolszász-protestáns kultúrától.

d) A problémák gyűjtőhelye a társadalom. A kialakult értelmezések azt sugallják, hogy az etnikai kisebbségek társadalmi problémái megszűnnének, ha felolvadnának a társadalomban. Ezt a tévhitet az alapozza meg, hogy az etnikai kisebbségekkel kapcsolatban leggyakrabban problémákat említenek (szegénység, kulturális elmaradottság, az asszimilációs készség hiánya stb.), s már az iskolás gyerekre is úgy tekintenek, sőt a gyerek önmagára is úgy tekint, mint ilyen problémák hordozójára.

Az etnikumokkal kapcsolatos kérdéseknek egészen más optikát ad, ha nem őket, hanem a társadalmat tekintik a problémák gyűjtőhelyének. Így nem az a kérdés fogalmazódik meg, milyen problémát okoznak az egyes kisebbségek a társadalomnak, hanem az, milyen problémát okoz az amerikai társadalom az etnikai csoportoknak.

e) Az etnikumok aktív részvétele a társadalomban. A kisebbségek tagjainak negatív Én-képét az is erősíti, ha csak úgy tekintenek rájuk, mint előítéletek és diszkriminációk elszenvedőire. Ezt a sémát úgy lehet feloldani, ha nemcsak azt mutatják be a tananyagok, mit szenvedtek el az etnikai kisebbségek, hanem azt is, mit tettek ők a történelem folyamán.

f) Emberközpontúság hőskultusz helyett. Elterjedt az a gyakorlat, hogy az „ethnic studies" központjában sikeres emberek élettörténete áll. Ez erősíti a kisebbség etnocentrizmusát, de közvetve egyúttal a fehér etnocentrizmust is, hiszen a többségi társadalom értékét állítja modellként a kisebbségek elé. De a hőskultusz alkalmatlan arra, hogy az egész etnikai közösséget érintő társadalmi tapasztalatokat mutassa be. Javasolják ehelyett azt a szemléletet, amely a kultúrára, életstílusra, a hétköznapi élet menetére, a társadalmi környezethez való alkalmazkodásra koncentrál.

g) Külső szimbólumok helyett értékek és élmény. Az etnikumok külsődleges szimbólumainak (tánc, öltözékek, zene stb.) egyszerű bemutatása helyett a projekt azt hangsúlyozza, hogy mögöttes tartalmaikat, a bennük rejlő értékeket kell megérteniük a gyerekeknek. Sőt, a megértésen túl élménnyé kell ötvöződniük. Ennek olyan eszközeit javasolják, mint az érzelmekre ható művészi alkotások, személyes beszélgetések az etnikumok hagyományőrző tagjaival.

h) Társadalmi összefüggések. Az egyes etnikai kultúrák történelmileg és jelenleg sem függetlenek a társadalomtól, ezért az amerikai társadalommal való kölcsönös kapcsolatukban kell őket bemutatni és értelmezni.

A fenti alapelvek egy – bármennyire is szélesen értelmezett – tantárgytípushoz készültek. Ez a tantárgy a társadalom és az oktatásügy fejlődésének egyik periódusában fontos új értékeket tudott felmutatni – természetesen azon az áron, hogy másokat, a hagyományosakat háttérbe szorított. Ezzel is összefügg, hogy a hetvenes évek végétől népszerűsége csökkent, egyre több és hevesebb kritika érte. A „social studies" mozgalom elszigetelődött, belső ellentétei kiéleződtek. Megerősödött az a szemlélet, hogy a jelen társadalom elemzése, az

állampolgári nevelés, az új értékek felvonultatása helyett vissza kell állítani a tényismeret és a hagyományos értékek becsületét.

A multikulturális nevelés eszméje azonban korántsem vesztette el aktualitását. Az újabb szakirodalom már nem annyira egy-egy tantárgy érvényességi körébe utalja, hanem az egész kurrikulumot átható szemléletként értelmezi.

Egy ilyen szemlélet alapelveit *Lynch* (1986) nyomán az alábbiakban foglaljuk össze. Az alapeszmék nem különböznek a fentiektől, a kiindulópont csak az emberi és állampolgári szabadságjogok garantálása lehet.

a) A multikulturális nevelés kezdeményezéséhez és megalapozásához elengedhetetlenek a globális, nemzetközi összehasonlító tanulmányok. Minden társadalom úgy ítélheti meg reálisan saját kisebbségeinek helyzetét és fejlődésének perspektíváit, ha olyan információk birtokában van, amelyek más társadalmakról adnak valós ismereteket.

b) Minden országnak szüksége van arra, hogy saját maga számára megalkossa az emberi és állampolgári jogok statútumát, amelyet a nemzetközi szabályozással összhangban kell kidolgozni.

c) A tanárok képzésébe vagy továbbképzésébe be kell építeni az emberi jogi és az antirasszista ismereteket mind a saját nemzet vonatkozásában, mind nemzetközi összefüggésekben.

d) Az Alkotmány és a törvények önmagukban nem elegendőek a jobb minőségű társadalom és a szociális igazságosság megvalósulásához. Aktív alkalmazási stratégiákat kell kialakítani, különösen az oktatásügyben.

e) A megfelelő stratégiák kimunkálásához elengedhetetlenek a nyílt viták és a terepmunkák, terepkísérletek, melyekhez a vezérfonalat az emberi jogokról és szabadságjogokról szóló nemzeti és nemzetközi nyilatkozatok biztosítják.

f) A társadalmi mérőszámok bizonyították, hogy a rétegek, csoportok életének minősége sok tényezőből összetevődő komplex jelenség. Ennek megfelelően a multikulturális nevelés stratégiái sem lehetnek egyszerűsítők, azaz nem alapozódhatnak csupán a kisebbségek gyermekeinek iskolai teljesítményeire, hanem a kulturális sajátosságok minél szélesebb körét kell felölelniük. A kisebbséghez tartozó gyermekek iskolai alulteljesítését nem lehet úgy értelmezni és úgy korrigálni, mint az úgynevezett kulturális vagy szociokulturális hátrányok speciális esetét,

hanem a hangsúlyt a nem kellően adaptív nevelési eljárásokra és iskolai funkciókra kell helyezni.

g) Az etnikai kisebbségek nyelvének iskolai oktatása fontos és szükséges ahhoz, hogy csökkenjen az egyensúlytalanság a kisebbségi és az államnyelv között. Az iskolában való megjelenés ugyanis legitimálja a kisebbségi nyelvet, s hozzájárul az Én-kép erősítéséhez.

h) Egy valóban multikulturális társadalom elképzelhetetlen egyeduralkodó egyház mellett, a kisebbségek vallási közösségeinek is legitimitást kell kapniuk.

i) A multikulturális nevelés az intézményi rendszer egészében és rendszerszemlélettel valósítható meg, nem szorítható az iskolarendszer egyes vagy alsóbb fokozataira.

j) A nevelésnek kognitív és affektív előnyöket kell megcéloznia minden résztvevő – tanár és tanuló – számára, s a tanulók köre nem csupán az etnikai kisebbségek gyermekeit jelenti. Olyan nevelési stratégiákra van szükség, amelyek a tanulmányi teljesítményeket és az iskolai (és állampolgári) közérzetet egyaránt javítani akarják.

k) Olyan újranevelési stratégiákat kell kialakítani, amelyek segítségével hosszabb távon leküzdhető, rövidebb távon legalább csökkenthető a rasszizmus és az előítéletesség a tanárok és a tanulók között. Az ilyen nevelési stratégiák speciális ismereteket követelnek a tanároktól, amelyek magukban foglalják az ismereteket az előítéletek forrásairól és megszüntetésük módszereiről. Ennek technikái már ki vannak dolgozva, de a szükséges az, hogy a tanárok képzésében és továbbképzésében fontosságuknak megfelelő szerepet kapjanak.

l) A multikulturális nevelést nem elkülönült tantárgyként kell megvalósítani, hanem az egész kurrikulumot át kell hatnia.

m) A hatékonyabb oktatáshoz-neveléshez, a jobb tanár–diák viszonyhoz alapvetően szükséges a különböző tanulói stratégiák, a dependencia-independencia és a pedagógiai stílusok hatásának alapos ismerete.

n) Mindezek alapján szükséges, hogy nagyméretű és az alapvető kérdéseket rendező reform történjen a tanárképzésben.

Az OECD-országokban a multikulturális nevelés kialakulása egyértelműen összekapcsolódott az olyan oktatáspolitikákkal, amelyek a nagyobb esélyegyenlőség megteremtését tűzték ki célul. Az 1970-es évektől felerősödött

az állampolgári és emberi jogi csoportok hangja, amelyek a bevándorlókkal és az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos diszkriminációért az egynyelvű és egykultúrájú nevelési rendszert is felelőssé tették.

Az 1980-as évek társadalmi, technikai és tudományos fejlődése a nemzeti gazdaságok egyre nagyobb mértékű kölcsönös függőségének kialakulása felé halad, s minden nemzeti oktatásügyet arra ösztönöz, hogy a fiatal nemzedékeket mind nagyobb mértékben tegye képessé a magas szintű tudományos-technikai műveltség elsajátítására. Ez megnövelte a (nemzetek feletti) tudomány jelentőségét a nemzeti oktatásügyekben. E szempontból azok az oktatási rendszerek a leghatékonyabbak, amelyek a legrugalmasabban képesek alkalmazkodni, és a legsikeresebbek a kulturális és nyelvi partikularizmusok módosításában.

Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gazdasági-kulturális fejlődés jelentős tartaléka halmozódott föl azokban az iskolákban, ahol az etnikai kisebbségek gyermekei tanulnak. Ez a tartalék csak akkor hasznosítható, ha az iskolák elegendően adaptívak ahhoz, hogy a gyerekek otthon tudják magukat érezni bennük. Nagy kérdés, hogyan lehet feloldani azt az ellentétet, amely a kétféle társadalmi igény között feszül.

Függetlenül az ideológiák által hordozott értékektől, minden egyes társadalom alapvetően érdekelt abban, hogy a társadalmi konszenzusnak legalább egy elviselhető minimumát biztosítsa. A mai társadalmakban – nemcsak „Keleten", hanem „Nyugaton" is – nem könnyű feladat a multikulturalizmus megvalósítása, mivel radikálisan csökkennie kellene a nacionalizmusoknak, az egyes közösségek elleni és közötti erőszaknak. Az egyenlőtlenség és a diszkrimináció, az emberi és állampolgári jogok megsértése akadályozza a szociális integrációt. A különböző etnikai csoportok harmonikus együttélésére törekvő politikának rendkívül érzékenyen kell reagálnia, és nagy ügyességgel kell eljárnia a konkrét problémák megoldása során.

A MULTIKULTURÁLIS/INTER-KULTURÁLIS NEVELÉS ÚJABB ÉRTELMEZÉSEI

A MULTIKULTURÁLIS/INTERKULTURÁLIS OKTATÁSKONCEPCIÓK ALAKULÁSA

Az elmúlt néhány évben a magyar pedagógusok tömegei ismerkedtek meg az „etnikum" fogalommal (hibásan azonosítva ezt a hazai cigánysággal), a multikulturalizmus, a multikulturális és az interkulturális nevelés fogalmaival, ismét csak a elsősorban a cigányság iskolázására irányuló erőfeszítésekkel kapcsolatban. Kevés azonban az olyan írás, amely megpróbálná kifejteni és összefüggéseikben bemutatni ezeket a fogalmakat. (A *Valóság*, az *Educatio*, a *Regio* egy-egy tanulmánya foglalkozik vele.) Ez a tanulmány sem pótolja a kérdések rendszeres és alapos áttekintését. Azt szeretnénk érzékeltetni, hogy olyan koncepcióról (paradigmáról) van szó, amely a társadalmi együttélés javítását, az együttműködés, a kölcsönösség és a partnerség kialakítását tűzi ki célul. Olyan kísérlet, amely az egyesülő Európa számára létfontosságú kérdésre próbál választ adni: hogyan őrizhetik meg a kis népek önálló kulturális arculatukat, és hogyan segíthet ebben az iskola.

A tanulmány egyúttal folytatja azokat a gondolatokat, amelyeket a cigány etnikumú tanulók iskolai és családi szocializációjával, a kívánatosnak leírt oktatáspolitikai paradigmákkal kapcsolatban megfogalmaztunk. Be szeretnénk mutatni a multikulturális/interkulturális neveléssel kapcsolatos újabb nézeteket, nem leplezve a hiányosságokat és korlátokat sem.

A nemzetközi, sőt a hazai szakirodalomban ma már gyakran alkalmazott fogalmak történeti-társadalmi hátterét vizsgálva az alábbiakat emeltük ki (ld. kötetünk első tanulmányát):

- az etnikumok, nemzetiségek „ébredését", újjászületését, azonosságtudatának erősödését világszerte;
- a multikulturalizmus jelenségének politizálódását: vagyis bármilyen arculatával is foglalkozik egy-egy tanulmány, mindig előbukkan a politika; ez nyilvánvalóvá tette, hogy ez a kérdés elválaszthatatlan a politikától;
- az utóbbi évtizedekben – de a történelem során lassú folyamatok eredményeként is – kialakult multikulturális helyzeteket jobbára vándorlások hozták létre; ezzel függ össze, hogy a népesség mozgására vonatkozó szakirodalom meglehetősen nagy fejezetét adta a multikulturalizmus problémájának.

Kozma (1993) „etnocentrizmus" gyűjtőnévvel foglalta össze azokat az oktatáspolitikákat, amelyek – nagyjából századunk kezdete óta – az etnikai kultúrák megőrzésére vagy ellenkezőleg, ezek teljes beolvasztására törekedtek. Bár a gyűjtőfogalom kiválasztásával vitatkozni lehet, szellemessége azonban kétségtelen: hiszen etnocentrizmus az uralkodó nemzet törekvése a dominanciára és a reagálásként jelentkező etnikai színezetű ellenállás.

- Az „olvasztótégely-iskola" az uralkodó ideológia jegyében arra törekszik, hogy olyan államot teremtsen, amelyben egyetlen nyelv, egyetlen kultúra létezik. Ennek a törekvésnek voltak eredményei (különösen a gyarmatbirodalmakban), virágoztak országonként (jobbára gyarmattartóként) különböző ágai, altípusai. Sajátos eszköze a történelem kezelése: ezek az oktatási rendszerek mindig átírták a történelmet. A spanyol és a portugál verziók az indián örökséget helyettesítették a kereszténységével, a brit változatban csak az angol történelmet tanították, a francia változat az arab történelmet alakította úgy, hogy más értelmezést adott ugyanazoknak a históriáknak, az orosz változat új történelmet kreált, az amerikai verzió egyszerűen elhanyagolja a történelmet.
- A kétnyelvű oktatás kialakulását az I. világháború utáni területi átrendezések tették szükségessé: az oktatáspolitika olyan kisebbségi nyelvekkel (kultúrákkal) találta szemben magát, amelyek nemrég még saját kultúrájának részét képezték. Az egyes nemzetállamokban (Svájctól Magyarországig) a kisebbségeknek – legalábbis az elismert, anyaországgal is rendelkező nemzetiségeknek – önálló iskoláik, sőt esetenként önálló iskolarendszerük volt, s a többnemzetiségű szövetségi államokban is kialakult a kétnyelvűség. Kozma szerint a jelenlegi etnikai reneszánsz fő forrása a jóléti állam – a megállapításban sok igazság van, hiszen a jóléti állam magas fokú szervezettsége bizonyosan hozzájárul ahhoz, hogy egyes etnikai csoportok saját jogokat követelhessenek és vívjanak ki a szolgáltatások – pl. az oktatás – területén is.
- Az internacionalista nevelés csődjét magunk is tapasztalhattuk – ez a fajta „olvasztótégely" térségünkben valójában alig működött.
- A multikulturális oktatás eszméje – Európában – annak eredményeképpen bontakozott ki, hogy a különböző indítékú „vándorlások" következtében Európa gazdag országai több etnikumú (multietnikus) területekké váltak. A multikulturális pedagógia reagálás, reflexió erre a helyzetre, egyúttal kompromisszum az asszimilációs oktatáspolitika és az ennek ellenálló kisebbség között. Benne az ideológiai és a konkrét

politikai töltet igen erős, hiszen az etnikai kisebbségeknek juttat „hatalmat" a nemzetállamok oktatási rendszerében.

Az európai társadalmak multikulturalizmusának kialakulását a gyarmatbirodalmak felbomlásától datálják, amikor az egykori gyarmattartó országok multietnikussá váltak. Az Európán kívülről bevándorlók milliói nyelvileg és általában kulturálisan nemcsak a gazdaságban, hanem az oktatásban is válságos helyzetet hoztak létre. Nagy-Britanniában a kudarcok okát eleinte csak a szociális háttérben keresték, s csak a hatvanas évek liberális klímája tette lehetővé azokat az egyéni, tanári kezdeményezéseket, amelyek nyomán ott kialakult a multikulturális nevelés eszméje és gyakorlata. A gyarmatbirodalmak felbomlásától datálják annak kezdetét, hogy az egykori gyarmattartó országok multietnikussá váltak (*Lesznyák–Czachesz*, 1995). A kontinens sok országában – Németországban, Svájcban, a Benelux államokban stb. – a vendégmunkások megjelenése és az a felismerés vezetett ugyanerre az eredményre, hogy az új bevándorlók nem ideiglenesen dolgoznak a vendégországban, hanem ott kívánnak maradni.

A multikulturális nevelési koncepciók fejlődésének a nyolcvanas évek elejéig tartó első szakaszát a kultúrák egyenértékűségének elismerése és a kulturális sokféleség elfogadásának szorgalmazása jelentette.

A kulturális sokféleség koncepciója (*cultural plurality, kulturelle Vielfalt*) az interkulturális nevelés „első nemzedéke". Alapkoncepciója a kulturális sokféleség (*plurality, diversity, variety*) felismerése, a kultúrák egyenlősége és ennek az oktatáspolitikában, a pedagógiai gyakorlatban való értelmezése. Az iskolára vonatkoztatva ez a pedagógiai koncepció eredetileg minden gyermeket érintett, akinek kulturális háttere eltérő volt a többségétől, majd fokozatosan a bevándorlókra szorítkozott. Bírálói a koncepció „gyermekbetegségei" közé sorolták az egyoldalú kultúrára irányultságot, következésképpen a gazdasági és politikai problémák elhanyagolását; azt hogy a kisebbség problémáira való koncentrálás azzal a következménnyel járt, hogy a kisebbség tűnt a társadalom számára problémának stb.

Az antirasszista nevelési koncepció kialakulása és térhódítása válasz volt ezekre a problémákra is. Jóllehet ennél szélesebb körben definiálja önmagát, amennyiben az intézményes diszkrimináció és a társadalomba beívódott rasszizmus ellen irányul. Valójában a két irányzat az iskolai gyakorlatban és a hivatalos oktatáspolitikában alig különböztethető meg egymástól (*Lesznyák–Czachesz*, 1995).

Az OECD-országokban az interkulturális/multikulturális nevelési koncepciók kialakulása összekapcsolódott az olyan oktatáspolitikákkal, amelyek a nagyobb esélyegyenlőség megteremtését tűzték ki célul. Egyszerűsítve három nagy súlyú társadalmi jelenségre (kihívásra) kellett választ találni.

- Az 1970-es évektől felerősödött az állampolgári és emberi jogi csoportok hangja, amelyek a bevándorlókkal és az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos diszkriminációért az egynyelvű és egykultúrájú nevelési rendszert is felelőssé tették. Az egyenlőtlenség és a diszkrimináció, az emberi és állampolgári jogok megsértése akadályozza a szociális integrációt.
- Az elmúlt évtizedekben világossá lett, hogy a társadalmi, technikai és tudományos fejlődés a nemzeti gazdaságok egyre nagyobb mértékű kölcsönös függőségének kialakulása felé halad (globalizáció). Ez minden nemzeti oktatásügyet arra ösztönöz, hogy a fiatal nemzedékeket mind nagyobb mértékben tegye képessé a magas szintű tudományos-technikai műveltség elsajátítására. Következésképpen megnőtt a – nemzetek feletti – tudomány jelentősége a nemzeti oktatásügyekben. E szempontból azok az oktatási rendszerek a leghatékonyabbak, amelyek a legrugalmasabban képesek alkalmazkodni, és a legsikeresebbek a kulturális és nyelvi partikularizmusok módosításában.
- Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gazdasági-kulturális fejlődés jelentős tartaléka halmozódott föl azokban az iskolákban, ahol az etnikai kisebbségek gyermekei tanulnak. Ez a tartalék csak akkor hasznosítható, ha az iskolák eléggé adaptívak ahhoz, hogy a különböző kultúrájú gyerekek otthon tudják magukat érezni bennük (partikularizmus, regionalizmus). Kérdéses, hogyan lehet feloldani azt az ellentétet, amely a kétféle társadalmi igény között feszül. Feloldása – függetlenül az ideológiák által hordozott értékektől – lényeges, hiszen minden társadalom alapvetően érdekelt abban, hogy a társadalmi konszenzusnak legalább a minimumát biztosítsa.

A probléma súlyát jelzi, hogy az Európa Parlament 1991-ben költségvetést különített el az interkulturális nevelés céljára (*Onestini*, 1996).

Már 1968-ban történt kezdeményezés a Nyugat-Európán belüli oktatási problémák kezelésére a munkavállalói mobilitással összefüggésben. 1976-ban az Európai Közösség oktatási miniszterei elfogadták az első akcióprogramot a bevándorlók gyermekeinek oktatására (különösen a nyelv és kultúra oktatásá-

ra), amely kimondja a harmadik országokból érkezettekkel szembeni diszkrimináció tilalmát. 1977-ben a szociális kérdésekkel foglalkozó hivatal (*Social Affairs Council*) irányelveket fogalmazott meg, és úgy határozott, hogy figyelemmel kell kísérni és jelentéseket kell tenni a fejlődésről. 1976–1994 között az Európa Unió (illetve jogelődje) összesen 36 többéves projektet finanszírozott.

1991-ben az Európa Parlament 3 millió ECU-t különített el kifejezetten az interkulturális oktatásra, a célcsoportok a cigányok (a váltakozó foglalkozású csoportok) és a bevándorlók voltak. (Dührkop-Dührkop-Resolution 1992-ben a kulturális többféleség elismeréséről és a bevándorlók gyermekeinek oktatásáról.) Abból indul ki, hogy az elmúlt időkben világossá vált, hogy a migráció általában nem időleges, a vándorlók nem „útközben" (*in transit*) vannak, hanem részévé váltak a befogadó ország társadalmának – különösen a bevándorlók második-harmadik nemzedéke. Következésképpen a Közösség tagországainak olyan oktatáspolitikát kell kialakítaniuk, amely képessé teszi a nemzeti oktatásügyeket arra, hogy a bevándorlók hátrányos helyzetét kiegyenlítsék, és egyúttal alkalmassá teszi őket a fokozott népességmozgáshoz való alkalmazkodásra.

Korábban az európai intézmények nem avatkoztak be oktatásügyi kérdésekbe. A maastrichti szerződés 126. cikkelye viszont kimondja, hogy a tagországoknak együtt kell működniük az interkulturális oktatás támogatásában, a kulturális és nyelvi sokféleség iskolai megőrzésében. Ez a cikkely a törvényes alapja az EU oktatási programoknak.

A SOCRATES (1995) program célja az oktatás minőségének javítása, egy új, nyitott Európa megteremtése az oktatási együttműködés segítségével, európai dimenzió kialakítása az oktatásban, az „Európa-polgárság" szellemének erősítése. A közoktatásra irányuló COMENIUS program ún. 2. akciója irányul kifejezetten interkulturális oktatásra. Céljai:

- az iskolázás interkulturális dimenziójának erősítése, hogy a tanulókat felkészítse a többkultúrájú és többnyelvű társadalomban való életre;
- az iskolák elérhetővé tétele a bevándorlók, cigányok és vándorló foglalkozást űzők gyermekeinek oktatására;
- a rasszizmus és idegengyűlölet elleni küzdelem.

A program olyan projekteknek ad elsőbbséget, amelyek „interkulturális dimenziót visznek az iskolai tantervekbe", támogatja a tananyagkészítést (különösen történelem, földrajz, irodalom területén), a teljes iskolai programok elkészítését, az általános tantervfejlesztést; feltétele a programok újszerűsége és fontossága az oktatásügy számára.

MULTIKULTURÁLIS VAGY INTERKULTURÁLIS

Az OECD-CERI által készíttetett áttekintés (OECD-CERI, 1989) szerint a multikulturális nevelés fogalmát kétféle értelemben használják, s a két értelmezéshez eltérő nevelési gyakorlatok, illetve kutatási irányok tartoznak. Az egyik értelmezésben a multikulturális oktatás-nevelés az iskolai órák rendjébe illeszkedő diszciplínát, pontosabban tantárgyat jelent, amelynek a tantervben meghatározott helye van, éppúgy tanulják a gyerekek, mint a matematikát, idegen nyelvet. A másik értelmezés meghatározott szemléletet jelent, amelynek formálásához az iskola keretet és segítséget ad. Ebben az értelmezésben a multikulturális nevelés azt tűzi ki célul, hogy a gyerekeket a másokkal szembeni türelemre, megértésre tanítsa, és kritikai attitűdöket alakítson ki bennük a társadalommal szemben. A multikulturalizmus az oktatáspolitika számára azt a kérdést teszi fel, hogyan fejlődjék az oktatás és az oktatásügy, amikor a kulturális és a nyelvi sokféleséggel szembesül.

Az interkulturalizmus és az interkulturális nevelés koncepciója eszerint nagyobb távlatokra és a társadalom egészére irányul, képviselői az őshonos (autochton) és a bevándorló kisebbségek asszimilációjának megakadályozását tűzik ki célul, arra törekednek, hogy a bevándorlók gyermekei megőrizzék eredeti hazájukhoz és kultúrájukhoz fűződő kapcsolatokat is.

A multikulturalizmus/interkulturalizmus fogalmak használatában koránt sincs olyan világos elkülönülés, mint ahogyan azt az imént idézett jelentés érzékelteti. Inkább arról van szó, hogy ma az európai szakirodalom az interkulturalizmus fogalmát akkor alkalmazza, amikor dinamikáról van szó: a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről, szocializációról. Tehát inkább interkulturális nevelésről, oktatáspolitikáról van szó, mint multikulturálisról. A multikulturalizmus fogalmat viszont inkább a társadalom adott állapotának jellemzésére alkalmazzák: így multikulturális társadalomról írnak (ami szélesebb fogalom, mint a multietnikus társadalom). Másfelől az európai szakirodalom szereti így használni a fogalmakat, az amerikai például inkább a multikulturális nevelésről szól. (Az EU-programok is ezt használják újabban.) Ebben a tanulmányban ezért az interkulturális nevelés fogalmát alkalmazzuk – szemben korábbi szóhasználatunkkal, amelyről kötetünk korábban keletkezett tanulmányai tanúskodnak.

Van azonban további indoka is az interkulturalizmus fogalom ilyetén használatának. Ha az „inter" fogalmat mélyebben vizsgáljuk, az interakcióra gondolhatunk, közvetítésre, kicserélésre, nyitottságra. A „kultúra" ebben az összefüggésben az életstílusokra, a szimbolikus reprezentációra utal, amit az emberek és csoportok az egymással való kapcsolatukban kifejeznek. Az ilyen interakciókban mindkét fél benne van. Más szóval az „interkulturális" fogalom dinamikát, folyamatot fejez ki. Az interkulturális cselekvés, magatartás a társadalom minden összetevőjének és szereplőjének interakciójára utal. Ugyanakkor referenciapontot, módszert és a cselekvések távlatait is jelöli. Egy társadalom nevezhető akkor is multikulturálisnak, ha a benne élő kultúráknak nincsen közük egymáshoz. Az interkulturalitás fogalmába azonban beletartozik, hogy kapcsolat van a különböző kulturális összefüggésekbe tartozó emberek között.

Az interkulturális nevelés Európa-szerte fontos eleme a tanterveknek. Definíciója sokféle, ahogyan a gyakorlat is. Ekstrand (1994) az interkulturális és a multikulturális nevelés sok meghatározását gyűjtötte össze.

Az interkulturális nevelésen gyakran a különböző célcsoportra irányuló oktatási programokat értik. Ilyen célcsoportok lehetnek a nyelvi vagy kulturális kisebbségek, ideiglenes vagy állandó bevándorlók, menekültek, cigányok stb. Más összefüggésben az interkulturális nevelés a nemzetközi oktatási programokba való bekapcsolódást jelenti (például a különböző nemzetközi iskolák), mindenekelőtt az egyes kisebb közösségek kapcsolódását volt hazájukhoz. Végül olyan általános szemléletmód, tantervi elem, amely része a nemzeti kurrikulumoknak. Ebben az értelemben a célcsoportba tartozik minden tanuló és diák.

Megkülönböztethetők interkulturális programok aszerint is, mely intézményi szint a kezdeményező. Lehet az egyes nemzeti tantervek része, amelyeket minisztériumok vagy más oktatási hatóságok kezdeményeznek, egyeztetnek, illetve együttműködve hajtanak végre. Nő azoknak a helyi kezdeményezéseknek a száma is, amelyek egy-egy ország vagy régió társadalmi szükségleteinek kielégítését tűzik ki célul. A helyi kezdeményezések között sok olyan van, amelyekben az interkulturális nevelési programot többféle intézmény – az önkormányzat, az iskolák, egyéb helyi szervezetek – együttesen kezdeményezi és hajtja végre.

Oktatáspolitikai szempontból az interkulturális nevelés sok cél és az elérésükre szolgáló módszer közös neve. A programok ebből a szempontból is csoportosíthatók: a meghatározott célcsoportok kulturális vagy nyelvi sokféleségének megőrzése (pl. „anyanyelvi osztályok"); integráció az oktatási rendszerbe (pl. „vendéglátó osztályok" – *welcome classes* –, a befogadó ország nyelvének

oktatása); a nyelvi és kulturális csoportok közötti megértés erősítése (pl. a rasszizmus elleni harc, ill. megelőzése).

Allemann-Ghionda (1995) az 1980-as évek közepétől tanulmányozta az európai térségben a főként a munkamigráció – majd az 1989-től a kelet- és középeurópai országok politikai változásai – következtében felgyorsult bevándorlás hatásait Franciaország, Németország, Olaszország és Svájc oktatásügyében. Általános kérdése, hogy az interkulturális nevelést milyen koncepció alapján lehet legjobban értelmezni és alkalmazni az oktatásügyi kutatásban, oktatáspolitikában és oktatási gyakorlatban.

A nemzetközi (szupranacionális) és a nemzeti (nacionális) oktatásügyi dokumentumokban a korai 90-es évektől egyre gyakrabban hangoztatják: javasolják az iskoláknak, hogy legyenek tekintettel az egyes országokban növekvő nyelvi és kulturális sokféleségre. Ennek ellenére azt figyelték meg, hogy a nyelvi és kulturális sokféleség iskolai befogadására irányuló kísérletek éppen ott hiányoznak, ahol a bevándorlók élnek. A tanárok ezt azzal indokolják, hogy nem akarják diszkriminálni tanítványaikat annak hangsúlyozásával, hogy ők mások lennének. Ami az interkulturális nevelésre irányuló gyakorlati lépéseket illeti, ezekre általában az jellemző, hogy az iskolarendszer vagy iskolai oktatás-nevelés egy-egy elemére irányulnak, csak egy-egy iskolában figyelhetők meg, egy-egy innovatív pedagógus vagy kisebb tanárcsoport próbálkozik vele (OECD-CERI, 1991). Ez azt jelzi, hogy nem történt mély változás a nemzetállamoknak a 19. században kialakult oktatásügyeiben.

Az interkulturális nevelés koncepciójának válságjelei is megfigyelhetők, egyre több a kritikus hang. Ugyanis az oktatási statisztikák alapján újra felvetődik a kérdés, miért kevéssé sikeresek a bevándorlók az oktatásban, mennyi köze van ennek az interkulturális oktatáshoz vagy annak hiányához? Lehetséges, hogy a bevándorlók sikertelensége egyszerűen csak azt bizonyítja, hogy a gyermek szociokulturális háttere az egyedüli meghatározó tényező az iskolai teljesítményben? Ez annak ellenére van így, hogy az interkulturális nevelés teoretikusai igen nagy súlyt helyeznek a teljesítmények javulására. Ám feltűnően kevés az empirikus anyag, a kutatás, de még a statisztika is, amelyek valódi választ próbálnának adni ezekre a kérdésekre.

Az interkulturális nevelésre irányuló kutatások fő területei az alábbiak:

- A kérdés történeti szempontú vizsgálata, azaz annak vizsgálata, hogyan jelenik meg az oktatásban a nyelvi-kulturális sokféleség. Tendenciaszerűen érvényes, hogy Európában egyre több a „többnyelvű oktatás" és a kisebbségeknek egyre több nyelvi és kulturális joga van.

- A jelenlegi oktatáspolitikai gyakorlatra jellemző, hogy az EU javasolja a nyelvi és kulturális sokféleség elismerését, amivel a tagországok egyetértenek (a nem tag Svájc is elismeri). Az egyes országok oktatáspolitikai dokumentumai azonban ellentmondásosak:
  - a nemzeti oktatáspolitikák döntéshozói támogatják az EU politikáját, de azt mondják, hogy eddig még nem volt módjuk (idejük, pénzük stb.) saját gyakorlatukban megvalósítani;
  - az EU-intézmények megpróbálják kialakítani a nyelvi és kulturális sokféleség „európai" oktatáspolitikáját, de úgy vélik, minden tagország önálló politikát akar kialakítani ebben a kérdésben;
  - ahol mégis alkalmazzák, ott szakadékot találunk: elkülönül a „szegény", a „bevándorló", a „kisebbségi nyelvű" gyermekek interkulturális pedagógiája a „gazdag", a „helyi", a többségi nyelvű gyermekek nemzetközi, kétnyelvű vagy többnyelvű iskoláitól;
  - Nyugat-Európában megfigyelhetők a „nemzeti visszafordulás" bizonyos jelei is, ami hangsúlyos lehet éppen a nyelvi és kulturális sokféleség oktatásügyével kapcsolatban. (Franciaország példázza ezt, ahol az 1994-es oktatási reform a francia nyelv primátusát hangsúlyozza.)
- A harmadik terület a pedagógiai kutatás, a politikaformálás és a pedagógiai gyakorlat kölcsönhatásának vizsgálata.
  - Ideális az olyan kapcsolat lenne, ahol a tanárok és a szülők a kezdeményezők, és a helyzettel való elégedetlenségükre válaszolna az oktatáspolitika. Ez a folyamatos információáramlást, visszacsatolást jelentő „bottom–up" modell viszont a legnagyobb ritkaságnak számít.
  - Gyakoribb a lépcsőzetes modell, azaz hogy a pedagógiai kutatás eredményei esetleg elérik a politikai döntéshozókat, akik deklarálják a többnyelvűség és a kulturális sokféleség elismerését. Elindítanak néhány kísérletet, de azt is kimondják, hogy az elérendő célok egyelőre távoliak, csak később, bizonyos feltételek között lehet majd az iskolai gyakorlatban megvalósítani. Ilyen feltételek lennének a szakmailag és mentálisan jól képzett pedagógusok, a türelmes és a „túl sok idegen" ellen nem tiltakozó szülők, a társadalmi és politikai légkör barátságosabbá válása stb.

- A négy ország közül a két centralizált: Franciaország és Olaszország tűnik a merevebbnek, a decentralizált struktúrájú, szövetségi rendszerű Svájc és Németország oktatáspolitikája inkább adaptívnak.

A legtöbb nyugat-európai társadalomban a kulturális sokféleség iskolai kezelésével inkább a földrajzi szomszédsággal vagy a közös európai identitás kialakításában próbálkoznak. Azt hangsúlyozzák, hogy a nemzeti oktatásügyeket úgy kell átformálni, hogy alkalmasak legyenek két- vagy többnyelvű oktatásra, be kell vezetni olyan tantárgyakat, amelyek az oktatásba „európai dimenziókat" visznek Az interkulturális oktatás és az európai dimenzió közötti kapcsolatot példázza, hogy Észak-Rajna–Vesztfália iskoláiban – a Gesamtschuléban és a gimnáziumokban – bevezették a „Lernen für Europa" tantárgyat (*Luchtenberg–Nieke*, 1994).

Általában az iskolai valóság eltér az elméletileg kívánatostól: egyre inkább megfigyelhető a bevándorlók és az őshonosok elkülönített oktatása. Azaz tendenciaszerűnek tűnik, hogy a kulturális sokféleség a „külföldi gyerek az osztályban" problémává szűkül.

Az oktatáspolitika azt a feladatot fogalmazza meg, hogy az iskola a kulturálisan sokféle valóságban tanítsa meg a gyereket eligazodni és viselkedni. Ezt viszont a tanügyi dokumentumok arra a – gyakorlatilag – megvalósíthatatlan célra „fordítják le", hogy minden gyerek ismerje meg az iskolába járó valamennyi más gyerek kultúráját. A feladat az lenne, hogy a gyerekek tanuljanak meg többféleképpen gondolkodni, látni, értelmezni és egymással interakcióba lépni, amihez nem kellene az iskolába járó gyerekeket a különböző kultúrák reprezentánsaiként felhasználni.

Fontos volna megtalálni a közös pontokat az alapvető értékekben. A nyugati zsidó-keresztény kultúra alapértékei nem föltétlenül egyeznek meg más kultúrákéval, és ez mély konfliktusok forrása lehet. Ilyen volt pl. Franciaországban a muszlim lányok fejkendője, vagy Németországban és Svájcban a muszlim lányokra erőszakolt úszóosztályok bevezetése. Az etnokulturális konfliktusok nyilván gyakoribbak annál, mint amelyekről a média tudósít. Oka lehet egyebek mellett az etnikai csoportok növekvő öntudata, az etnikai csoportok növekvő száma, a vendégország türelmetlen attitűdjei, amelyek fundamentalista reakciókat provokálnak, és az etnikai csoportok „fundamentalista" reakciói, amelyek növelik a türelmetlenséget.

Az interkulturális pedagógiai programok fő céljai közé tartozik a kisebbségi tanulók tanulmányi sikerességének (ehhez keresnek módszerek, tankönyveket, taneszközöket) és önértékelésének növelése (a társadalmi sikeresség ér-

dekében) (*Banks*, 1992). Az interkulturális nevelés elmélete annyiben lép túl a hátrányos helyzet és felzárkóztatás elméletén, hogy a tanulmányi sikerességgel legalábbis egyenrangúnak tekinti a szociális kapcsolatokat a társadalom különböző helyzetű tagjai és csoportjai között, azaz nagy súlyt helyez a csoportközi viszonyok javítására, az együttműködésre.

Az interkulturális nevelés specifikumát a jelen tanulmány számára úgy fogalmazzuk meg, hogy meg kell tanítani és tanulni, hogyan viselkedjünk, éljünk és működjünk együtt többféle kultúra hordozóival. Ebből következik, hogy az interkulturális pedagógia egyik kulcsponti fogalmának a kommunikációs készségeket, a kommunikatív kompetenciát tartjuk.

A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK

Watzlawick és mtsai (1971) szerint a kommunikatív kompetencia az interakciókban a szociális összefüggést követi, és beleértődnek az interakció tartalomfüggő részei, valamint a beszélő és a megszólított közötti viszonnyal való bánásmód készségei. Igen fontos ezen belül a mindennapi tudás (pl. a „köszönöm", „kérem" alkalmazása, köszönés stb.).

A gyermek bizonyos értelemben „beszél" és „ért", mielőtt megtanulna beszélni. Kétéves kora körül már nyelvi különbséget tud tenni mind a szociális csoportokkal való kommunikációban (fiatalabb gyerekek, felnőttek), mind a tartalmi és érzelmi megnyilvánulásokban. Egyidejűleg kifejlődnek metakommunikatív képességei is.

A metakommunikatív kompetencia már iskoláskor előtt kifejlődik (szerepfüggő beszéd). Iskoláskorban a gyerekek a beszédbeli szociokulturális szabályokat is megtanulják.

Az egyazon kultúrán belüli (intrakulturális) és a kultúrák közötti (interkulturális) kommunikáció alig különbözik egymástól nyelvfilozófiai szempontból. Lényege, hogy a kommunikációs partnerek képesek megérteni egymást – tekintet nélkül a nyelvészeti vagy kulturális különbségekre –, hogyha eléggé motiváltak az együttműködésben és a kommunikációban. A kommunikatív kompetencia megközelítéssel szembeni kritika a kommunikatív képességekkel kapcsolatos: az a tanuló, aki idegen nyelvet tanul, máris birtokában van a szükséges „kommunikatív kompetenciának".

Habermas (1981) szerint a kommunikációnak négy feltétele van: a tisztelet, az adekvátság, az érthetőség és az igazság. Ezeket elegendőnek tartja mind az intra-, mind az interkulturális kommunikációban. Ugyanis szerinte a kommunikáló személyek az életről való képüket, az „életvilágukat" (*Lebenswelt*) osztják meg egymással, illetve közös képet alakítanak ki kommunikáció közben. Kérdés azonban – ezt hangsúlyozzák bírálói –, hogy elengedhetetlenül szükséges-e a közös „életvilág", „problémavilág" a hatékony kommunikációhoz. Az azonos kultúrán belüli kommunikáció nyilván közös világképre épül, ám a kultúraközi kommunikációnak a közös világkép nem az alapja, hanem a célja, A kérdés tehát inkább úgy vetődik fel, hogyan lehet képessé az ember, illetve milyen készségekre van szüksége a kultúraközi kommunikációban.

A kommunikáció rendszerint a többség nyelvén történik, miközben a kisebbséghez tartozó alárendelt szerepben van. *Hinnenkamp* (1989) felnőttek közti *face-to-face* kommunikációs helyzeteket elemzett ebből a szempontból. Bizonyította, hogy

- vannak olyan kulturális különbségek, amelyek majdnem mindig a kommunikáció interferenciájához vezetnek a különböző szociális hátterű emberek között,
- létezik olyan (tudatos) etnikai identitás, amely dominálni kívánja a kommunikációt,
- létezik „etnikai habitus", azaz tanult kulturális viselkedési minták, és befolyásolják a kommunikatív viselkedést.

Az interkulturális kommunikációnak vannak olyan sajátosságai, amelyek az egykulturájú, egynyelvű helyzetben nem jellemzők (*Luchtenberg*, 1995). Ilyen sajátosságok például

- bizonyos metakommunikatív készségek és nyelvi formák, hogy megbizonyosodjunk, megértett-e a partner,
- a nyelvbotlások, a nyelvi hibák elfogadása,
- készség az ismétlésre,
- készség alternatív formulák és viselkedésmódok választására,
- non-verbális interakciós stratégiák használata,
- az értelmezésből eredő konfliktusok elkerülésének készsége,
- az ismeretlen világképek, életfelfogások elfogadása (ez magában foglalja a kétértelmű és eltérő szerepfelfogás iránti toleranciát is).

A külföldiekkel való kommunikációban lényegében hasonló készségek szükségesek:

- a nyelvtanilag hibás beszéd megértése, alternatívák felkínálása, ha nem érti, amit mondani akarunk,
- metakommunikatív stratégiák kialakítása egymás megértési nehézségeinek áthidalására (pl. gesztikulálás, mosoly),
- rugalmasság a nyelvi és a szociokulturális magatartásban (a másik magatartásának elfogadása, törekvés gesztusainak megértésére stb).

Vannak helyzetek, ahol egy *lingua franca* (ma leggyakrabban az angol nyelv) használata része a kommunikációs helyzetnek: pl. nemzetközi konferenciákon, üzleti tárgyalásokon. Az ilyen helyzetek sajátossága, hogy mindig bizonytalan az érthetőség és a szociális minták. Ezt a bizonytalanságot csökkenti, ha a partnerek gyakorlottak az ilyen helyzetekben, és mint szakmájuk részét ismerik a helyzet igényeit. Ilyenkor

- a partnerek egyike sincs domináns vagy hátrányos helyzetben,
- a kommunikációs partnerek egyike sincs anyanyelvűségi helyzetben, pl. nem tud értelmezni egy szemantikai problémát,
- a kommunkiációs partnerek eldönthetik, mennyiben és melyikük szociokulturális mintáit akarják használni

Mivel a különböző etnikai hátterű személyek közötti kommunikáció inkább rendszeresnek, mint kivételesnek számít a modern társadalmakban, feladatnak kell tekinteni, hogy a oktatás során a gyerekek elsajátíthassák a sikeres kommunikációhoz szükséges készségeket. Ezért el kell kerülni, hogy a multikulturális valóságban a bevándorlókkal vagy a más etnikai hátterű személyekkel szemben diszkrimináció érvényesüljön. Kerülni kell az asszimilációs kényszert, amely az egyik csoport (rendszerint a többség) dominanciáját jelenti a kommunikációs szabályokban.

Az interkulturális kommunikációs kompetencia érdekében az iskolai szocializáció során

- fejleszteni kell a mobilis és multikulturális társadalom igényeit kielégítő készségeket,
- az antirasszista magatartást erősíteni kell, mivel ez a multikulturális társadalom és a benne folyó kommunikáció feltétele.

Fejlesztendő készségek:

- metakommunikatív készségek a félreértések elkerülések vagy tisztázására,
- segítség a kommunikációban, az ismétlés készsége, megoldások felajánlása stb.
- a szokatlan viselkedés elfogadásának készsége a nyelv, a non-verbális kifejezésmódok és a szociális szabályok területén,
- a kommunikációval kapcsolatos eltérő koncepciók ismerete és elfogadása.

A fentieket összefoglalva olyan személyiségvonások és attitűdök meglétéről, illetve erősítéséről van szó, mint az empátia, a szerep-távolság, az ambivalencia elviselése, az együttműködési készség erősítése stb. Mindez összetett identitást követel, azaz új és más világképek (*Weltbild, construct of the world*) befogadását, az iránt uk való nyitottságot.

Kissé kitekintve a szűkebben vett pedagógia terrénumáról, hivatkozunk a „szociolektusokkal" kapcsolatos megfontolásokra is (*Pribersky*, 1993, *Trudgill*, 1995). Arra ugyanis, hogy a tájnyelvek, a regionális nyelvek – általában a beszélt nyelv, a „parole" – a kultúrának ugyanolyan legitim részei lehetnek, mint a standard, az „irodalmi" nyelv. Gyakorlatilag minden európai országban vannak olyan tájnyelvek, amelyeket a kihalás fenyeget – a nyelvi homogenizációs folyamat részeként. *Bourdieu* (1985) fogalmait használva a standard nyelv használata a „legitim habitus" része. Nem szabad azonban megtagadni az emberektől az általuk beszélt népnyelvnek kijáró méltóságot. (A norvégoknak határtalan társadalmi méretű a nyelvi toleranciájuk: törvényük van, amely kimondja, hogy a tanároknak nem szabad tanulóik nyelvhasználatát az iskolában megváltoztatniok, *Trudgill*, 1995).Többnyire azonban az egyes országok a standard (irodalmi) nyelv használatát követelik meg. *Trudgill* (1995. 110) szellemesen és élesen fogalmaz: „Ha valaki rasszizmusból kifolyólag diszkrimináció áldozata lesz, nem szoktuk azt javasolni. hogy változtassa meg a bőre színét, bár sajnálatosan hosszú azoknak az eseteknek a sora is, amikor négerek fehérnek igyekeznek látszani. Ha valaki szexizmusból kifolyólag lesz diszkrimináció áldozata, szintén nem szoktuk azt javasolni, hogy változtassa meg a nemét, bár több híres történelmi epizód szól arról, hogy nők férfiaknak adták ki magukat azért, hogy az előítéletekkel szembeszálljanak. Ha valaki az általa beszélt dialektus miatt lesz diszkrimináció áldozata, a diszkriminációt kell megszüntetni, nem pedig a dialektust."

Itt az interkulturális pedagógia olyan határvonalat lép át, ahol felmerül a kérdés: a különbözőség, a szokatlanság iránti nyitottság, az empátia, a tőlünk különbözőkkel való együttműködés készsége vajon csak a különböző etnikai kultúrák hordozóira irányuló követelmények-e. A fent bemutatott – tanítható, gyakoroltatható – viselkedésminták nyilván alkalmasak arra, hogy mindenfajta különbözőség (divatos hazai szóval: másság) közötti kommunikáció, interakciók alapjai legyenek.

A PARTIKULARIZMUS, AZ UNIVERZALIZMUS ÉS A KÜLÖNBÖZŐSÉGRE NEVELÉS

A fentiekben már utaltunk arra, hogy az interkulturális nevelést kialakulása óta bírálatok érték. A bírálatok rendszerint nem az alapeszmére irányulnak, hanem – természetesen – a megvalósulás módjára és főként eredményeire. Nem látszik ugyanis átütő eredménye annak, hogy az interkulturális oktatás az elmúlt negyedszázadban jelentős mértékben járult volna hozzá a célcsoportok – bevándorlók, más, rossz szociokulturális helyzetű kisebbségek – iskolai eredményességének, társadalmi integrációs készségének fokozásához. Tény, hogy az áttekintett szakirodalom nem közöl ilyen jellegű empirikus eredményeket. (A magyar kutatók mentségére szolgálhat, hogy alig pár évre nyúlnak vissza az első kezdeményezések.) Nemcsak arról van szó, hogy – miként *Allemann-Ghionda*, 1995) megfogalmazza – az egyes nemzeti oktatáspolitikák nem sietnek elterjeszteni ezeket a kezdeményezéseket. Nyilván arról is szó van, hogy az eredménymutatók nem fordíthatók le egyértelműen az iskolai előrehaladás mutatóira. De arról is, hogy a kutatás és az iskolai gyakorlat még mindig nem találta meg az együttműködés megfelelő módjait. Legfőképpen pedig azt lenne érdemes mérlegelni, hogy mit ad a társadalomnak – végső soron ez az iskola legfőbb értelme – ez az új szemlélet.

Ám az eredményesség és hatékonyság kérdései úgy is feltehetők, ha azt kérdezzük, mi között választhatunk. Elvi-elméleti kérdésekről van szó, amelyek jól mutatják mindkét véglet társadalmi előnyeit és hátrányait. Az interkulturális/multikulturális paradigma körüli viták ugyanis újabban megfogalmazódnak úgy is, mint választási kényszer a partikularizmus és az univerzalizmus között. Ebben az értelmezésben a többféle kultúra támogatása a partikularitást erősíti, a kultúra egységének deklarálása az univerzalizmust jeleníti meg. Az előbbinek általában az a veszélye, hogy felveheti a provincializmus, az etikai relativizmus közönyének vagy az agnoszticizmusnak a formáját. Az univerzalizmus viszont etnocentrizmushoz vagy nacionalizmushoz, morális abszolutizmushoz vagy vallási fanatizmushoz vezethet. A rendszerező áttekintés jól érzékelteti, hogy az univerzalista (asszimilációs) oktatáspolitika éppúgy etnocentrizmushoz, fanatizmushoz vezethet, mint a kulturális pluralizmus, a kultúrák megőrzését súlypontba helyező oktatáspolitika (*Allemann-Ghionda*, 1995).

Az univerzalista megközelítés előnyei és veszélyei

Az asszimilációs oktatáspolitika

előnyei

nem ismeretesek

veszélyei

- a kisebbségek hátrányos helyzete
- az oktatás egynyelvű habitusát nem kérdőjelezi meg
- a kisebbségek etnikai radikalizálódása
- az interetnikai konfliktusok erősödése

Az interkulturális nevelés elutasítása

előnyei

- a „kultúra" és az „etnicitás" központi szerepének elutasítása
- a „közösség" hatásának elhanyagolása, az osztály- és a hatalmi struktúrákra fordított nagyobb figyelem
- az egyenlő esélyek elvének hangsúlyozása

veszélyei

- az iskola egynyelvűségének, egykultúrájúságának erősödése
- az oktatáspolitika asszimilatórikussá válik (ld. fent)
- a fogadó ország értékeinek mint univerzalisztikus értékeknek deklarálása: etnikai abszolutizmus

A partikularista megközelítés előnyei és veszélyei

A kulturális pluralizmus koncepciója

előnyei

- a kisebbségek megerősödése
- a többség/kisebbség alternatívaként jelennek meg
- a xenofóbia és a rasszizmus elutasítása
- az egykultúrájú és egynyelvű oktatás elutasítása

veszélyei

- „hiper-kulturalizáció", triviális multikulturalizmus
- a szociokulturális tényezők elhanyagolása
- az egyenlő esélyek elhanyagolása
- a partikularizmus dogmatikussá válása
- az interetnikai konfliktusok erősítése
- a nacionalizmus erősítése
- az interkulturális tolerancia és az „univerzális" jogok közötti konfliktus lehetőségeinek figyelmen kívül hagyása
- erkölcsi relativizmus

A különbözőségre nevelés előnyei	veszélyei
– a kulturális és a szociokulturális tényezők szerepének elismerése – a kulturális dimenziónak olyan értelmezése, mint a különbözőség egyik tényezője – a különbözőség „normális”	nem ismeretesek

Látjuk, hogy az előny–veszély-skála két végpontja ismeretlen: az asszimilációs oktatáspolitika előnyei és a különbözőségre nevelés hátrányai. Nyilván felvethető, hogy az asszimilációs oktatáspolitika előnyeit az elmúlt évszázad bizonyította (erről szól a legtöbb teljesítménymérés). Ám szem előtt kell tartani, hogy az asszimilációs oktatáspolitika csődjének is tulajdonítható az az eredménytelenség, amelyet a hátrányos helyzetű kisebbségek tömegei az oktatásban – következésképpen a társadalomban – elszenvednek. Jóllehet a szűken értelmezett oktatás szempontjából az asszimilációs oktatáspolitika a többség számára eredményes lehet, a társadalmi együttélés szempontjából semmilyen előnnyel nem kecsegtet, annál ismertebbek azonban a hátrányai. Az etnikai szempont előtérbe helyezése is számottevő veszélyforrás lehet, nem utolsó sorban azért, mert elhanyagolja a gazdasági és politikai szempontokat, továbbá az etnikai feszültségek élesedéséhez vezethet.

A továbblépés útja lehet, ha a pedagógia (az iskola, a nevelés) nem ragadja ki az etnicitást az egyén (csoport) lehetséges identitásai közül, s ezzel nem ad neki abszolút elsőbbséget. Erősíti a minél összetettebb identitás kialakulását, és azt a felfogást állítja középpontjába, hogy a különbözőség normális dolog. Ez természetesen semmiképpen sem jelentheti azt, hogy a kulturális különbözőséget nem létezőnek tekintjük: viszont csupán egynek (esetenként talán a legfontosabbnak is) a lehetséges önazonosságok közül. Semmiképpen nem jelentheti azt, hogy az etnicitást valamifajta „devianciaként” kezeljük, együtt a kábítószerfüggéssel, homoszexualitással, bűnözéssel. Csak azt jelentheti, hogy tudatossá tesszük annak természetességét, hogy minden társadalom összetett, többféleképpen tagolódik, az emberek pedig egyszerre kötődhetnek még az azonosságtudat vállalásával is többféle szociális dimenzióhoz.

A fejlődés útjának az tűnik, hogy az interkulturális oktatás koncepcióját a különbözőségre nevelés pedagógiája váltja fel. Eszerint a kulturális többféleséget nem szabad eltúlozni (pl. a hiper-kulturalizáció veszélye miatt), hanem a

különbözőségek egyéb formáival (nyelvi, vallási, szociális, szexuális stb.) együtt be kell vonni az iskolai nevelésbe.

Végezetül visszautalunk a „bikulturális szocializációval" kapcsolatos gondolatokra. Az interkulturális nevelésnek és oktatásnak nem szabad elvezetnie oda, hogy kétségbe vonjuk bárki jogát a kettős vagy többszörös identitáshoz. Természetesnek kell tekintenünk, hogy egyszerre tartozunk magunk (ez a könnyebb), de mások is (ennek elfogadása a nehezebb) többféle csoporthoz, kultúrához, szubkultúrához.

EGY INTERKULTURÁLIS KÍSÉRLET

ELŐZMÉNYEK

A Cigány Ifjúsági Szövetség (CISz) vezetőivel való néhány találkozás nyomán még 1989-ben formálódott a terv, hogy középfokú továbbtanulásra felkészítő tanfolyamot (egyfajta szünidei tábort) szervezzünk cigány gyermekek számára. Ha sikeres lesz – és az anyagi feltételeket is sikerül hozzá megteremteni – a tervek szerint ilyen, illetve a tapasztalatok alapján módosított táborozások egyik profiljává válnának az ifjúsági szervezetnek. Az alábbi megfontolásokból indultunk ki.

Az elmúlt évtizedekben az összlakossághoz viszonyítva lassú, de érzékelhető fejlődés következett be a cigány gyermekek iskolázásában. Egyre többen jutnak el közülük az általános iskola utolsó osztályaiba, és egyre nagyobb hányaduk számára kerül elérhető közelségbe a középfokú továbbtanulás. Sajnos azonban még ezeknek a gyerekeknek is csak elenyésző töredéke kerül középiskolába, és közülük alig-alig akad – bár számukról megbízható adataink nincsenek –, aki eljutna érettségiig, illetve a felsőoktatásba, mivel a középiskolai tanulmányoknak már az elején annyi kudarcot szenvednek, hogy kimaradnak, lemorzsolódnak. A kudarcok a tanulmányi elégtelenségben fejeződnek ki, de emögött szerepet játszik a cigány gyerekek érzékenysége, sérülékenysége, alacsony fokú kudarctűrő-képessége.

Aligha szorul bizonyításra, hogy a rátermett, ambiciózus és szorgalmas cigány gyerekek középiskolai (majd felsőfokú) továbbtanulása nemcsak a népcsoport felemelkedése szempontjából jelentős, hanem ugyanennyire fontos a teljes magyar társadalom számára is, hogy ne legyenek olyan népcsoportjai, társadalmi csoportjai, amelyek lényegében kizárulnak a feljebb vezető iskolatípusokból, s az iskolázás útján elérhető magasabb szintű társadalmi pozíciókból.

Mások és magunk kutatásai, mindennapi tapasztalatai alapján abból indulunk ki, hogy a középiskolai tanulmányok elkezdésének, illetve az ottani sikertelenségnek a hátterében kétféle – egymást is erősítő – tényezőkomplexumot kell keresnünk. Az egyik ezek közül az, hogy a maguk közösségében – iskolai és etnikai közösségre egyaránt gondolunk – sikeres általános iskolás cigány gyerekek tárgyi tudásában, ismereteiben, készségeiben vannak olyan hiányosságok, amelyeket saját erőből, mégoly lelkiismeretes iskolai tanári munkával sem tudnak korrigálni. Nemcsak olyan hiányosságokra gondolunk, mint például a helyesírási szabályok alkalmazásának bizonytalansága, hanem olyan

ismeretdarabokra, amelyek ilyen vagy olyan okból az eddigi iskolai pályafutás során nem épültek be, de amelyekre a középiskola építeni szokott. Ezek a tudások, illetve tudáshiányok sokfélék lehetnek a történelemtől a matematikáig, kémiáig. Intenzív, korrepetáló jellegű foglalkozásokon ezek a hiányosságok felderíthetők, pótolhatók (*Papp*, 1990).

A háttértényezők másik csoportja pszichológiai, szociálpszichológiai összefüggésekben kereshető. A középiskolai továbbtanulás a cigányság körében ma még (eltekintve kis létszámú elit-értelmiségi csoportoktól) ritkaságnak, egyfajta nonkonformitásnak számít. Ugyanis a középiskolás nemcsak földrajzilag kerül távolabb a kibocsátó közösségtől a legtöbb esetben, hanem társadalmilag is. Ez egyszerűen az asszimiláció kényszerét vagy legalábbis veszélyét jelenti. Nem csodálkozhatunk, ha cigány közösségek védekezni igyekeznek az ellen, hogy tagjaikat, ráadásul legtehetségesebb tagjaikat elveszítsék. De a továbbtanulást vállaló személy, kamaszgyerek számára is (akár tudatosulva, akár lappangva) felmerül ugyanez a kérdés: elveszítheti közösségét, ha vállalja az asszimiláció veszélyét.

A két tényezőcsoport úgy függ össze, hogy az asszimilációs kényszer (vagy ennek veszélye) csökkenti a gyerek tanulási motivációit, kérdésessé teszi, megéri-e a tanulásért vállalt erőfeszítés azt az árat, amit esetleg tágabb családja, etnikai közössége elvesztésével kell fizetnie. Tudva-tudatlan azzal is kell számolnia, hogy az asszimiláció végül is nem sikerül, így minden tekintetben vesztes marad. (Itt nem foglalkozunk azzal a kérdéssel, hogy a többségi társadalom, s annak ágensei, az iskolák – sajnos – ugyancsak természetesnek tekinthető gyanakvással, bizalmatlansággal fogadják és kezelik az asszimilánst.)

Ezért sikertelenek az olyan kísérletek, amelyek úgy akarják támogatni kisebbségi gyermekek továbbtanulását, hogy csupán az iskolában szerzett tudás hiányosságait pótolják. És nem elegendő a cél elérésére, ha olyan tréningeken, táborozásokon vesznek részt, amelyek csupán eredeti kultúrájuk megismerésében, megértésében segítik őket (*CERI*, 1989).

BEVEZETÉS

Programunkban nem tűzhettük ki azt a célt, hogy megváltoztassuk és türelmesebbé „neveljük át" társadalmunkat, iskoláinkat. Ennél szerényebben kell fogalmaznunk. Az a célunk, hogy minél több középiskolai továbbtanulásra kedvet érző, erre alkalmas, szorgalmas, tehetséges, kisebbségi etnikumból származó gyermeknek segítsünk tanulmányi hiányosságaik leküzdésében, a középiskola megalapozott választásában, majd az adaptálódásban. Ennek elengedhetetlen feltételeként támogassuk őket abban, hogy etnikumukat, kultúrájukat megértsék, elfogadják, értékeiből erőt, önbizalmat merítsenek. Az a célunk, hogy tanulmányi szempontból minél felkészültebb, egyúttal önmagukat cigányként (tágabb értelemben kisebbségi etnikumként) is elfogadni és elfogadtatni képes fiatalok nevelésében segítsünk.

Ennek megfelelően olyan intenzív tréningeket tervezünk, amelyek a tanulmányi felkészítés és felzárkóztatás egyéni pedagógiai programjaiból és önismereti és kulturális gyakorló programokból építkeznek. A tervezésben felhasználjuk a méltán sokat dicsért olvasó- és művészeti táborok, és a tantárgyi felkészítő, előkészítő pedagógiai programok tapasztalatait. Egyúttal lehetőséget teremtünk arra, hogy kiscsoportos foglalkozásokon a gyerekek megtanulják a konfliktuskezelés technikáit, a csoportos magatartás szabályait.

A tanfolyamokat általános iskolák hetedik és nyolcadik osztályos cigány tanulói számára tervezzük. A hetedikeseknél célunk a továbbtanulás előkészítése, a nyolcadikosoknál a továbbtanulás megalapozása. Mindkét gyermekcsoportnál azonos súllyal szerepel a saját kultúra gyakorlása, mivel enélkül csak asszimilációs típusú továbbtanulásra számíthatnánk.

Végső soron tervezett tanfolyamaink a mélyben két (egy individuálpszichológiai és egy társadalomlélektani) törvényszerűségre építenek. Nem radikálisan, hanem organikus, konstruktív módon, aprómunkával kívánunk hozzájárulni érvényes modellek kialakításához.

Közvetlen támogatást akarunk nyújtani az arra képeseknek és az azt igénylőknek ahhoz, hogy valóságos, „objektíven" mérhető távolságuk csökkenjen – a középfokú iskolák követelményeit tekintve mércének. Ezt nem egyetlen kampánynak gondoljuk (ennek hátrányait hazánkból és külföldről ismerjük – elsősorban a *Home Start* és a *Head Start* programokból), hanem lassan terjeszthető módszernek.

Táborunkban korrepetálás is folyik, a fő cél azonban az, hogy magatartásmintákat adjunk át, pszichés mechanizmusokat építsünk ki. Elsősorban az elfogadás révén attitűdöket kívánunk befolyásolni. A korrepetálás segítségével a teljesítés vágyát akarjuk erősíteni. Azt akarjuk, hogy a továbbtanulás ne legyen a félig gyermekek, félig felnőttek számára sem szerencse kérdése, sem pedig kívülről jött ajándék, hanem azt érezze mindenki, hogy saját maga dolgozott meg érte keményen, teljesítményről van szó: az Ön-értéknek önerőből történő növeléséről. A „Korunk kihívása: a világszegénység" jól bevált receptje szerint nemcsak élelmet nyújtunk a rászorulónak, hanem egyúttal megmutatjuk, indirekt módon megtanítjuk arra, hogy éljen benne a tudással, iskolai teljesítménnyel való „jóllakás" szükséglete, és közös munkánk során bizonyítjuk be, hogy önállóan is képes ezt a szükségletet kielégíteni

Abban az esetben, ha új szükségleteket, igényeket ébresztünk, vagy (hipotézisünk szerint) meglévőket lappangóból nyílttá alakítunk, joggal számíthatunk arra, hogy kétféle – alapvetően fontos – személyiségváltozást katalizálunk. Az egyik az önállóságra, egyéni teljesítményre törekvés, a másik az igényszint változása.

Az igények autonóm módon befolyásolják a teljesítményeket. Ha sikeresen definiáljuk az elérendő célokat, és ehhez jól mérjük és adjuk hozzá a támogatást, akkor igen nagy valószínűséggel válik belsővé a teljesítménykésztetés. Nem puszta versenyvágyból, vagy nem pusztán hálából, netán a jelenlévők iránti kedvességből ugrik meg a teljesítmény, nem egyszeri „feltuningolásról" van szó, sem pedig egy segítő akció természetes első sikeréről. A tábor belső logikáját tekintve az igények szintjének növelését úgy érjük el, hogy közös munkánk éppen akkor szakad félbe, amikor már elég sikert értünk el ahhoz, hogy belső tartást, töltést adjon, de „éppen a legizgalmasabb pillanatban" fejezzük be a munkát. Ez a tudatos félbeszakítás vonzóvá teszi a közös munkát és kívánatossá a kialakuló, megfogalmazott célokat, más szóval az otthoni tevékenység számára iránytűt is, hajtóerőt is adhatunk.

Táborok ilyen pszichológiai logikája másutt már bevált, semmi sem indokolja, hogy hazánkban más eredményre számítsunk.

Fontos és előre látható probléma, hogy egy ilyen program (és amit sugall) szükségképpen beavatkozik a kibocsátó közösség értékrendjébe, szokásaiba, és tisztán látszik a veszély, hogy a gyermeket szembefordíthatjuk szűkebb csoportjával. Ez kisebbrészt elkerülhetetlen: ilyen léptékű változás természetesen hoz magával feszültségeket. Azonban a kohézió és a nonkonformitás közötti feszültséget minimális szinten akarjuk tartani. Erre nemcsak humanista meggyőződésünk miatt van szükség, hanem azért is, mert tartós hatásra, az identi-

tástudat problémájának valamilyen szintű megoldására csak akkor van esélyünk, ha tiszteletben tartjuk az eredeti közösségeket. Nem kiszakítani és szembefordítani akarunk: éppen ellenkezőleg, mélyebben beágyazni és erősíteni. Ezt szolgálja az a szociálpszichológiai törvény, hogy a középiskolázással szembeni közöny, esetleg értetlenség legkönnyebben úgy változtatható meg, ha a változtatás szándéka nem kívülről jön, hanem belül keletkezik. Használnunk kell azt a mechanizmust, hogy pozitív irányú változást leginkább úgy érhetünk el, ha elkerülve minden „forradalmi hevületet", a lehető legszigorúbban betartjuk a szubkultúra normáit, törvényeit.

Kísérletek százai igazolják, hogy édesgetéssel, szigorral néhány hétre elfogadtathatók idegen értékek. Tartósan azonban csak úgy módosíthatók az eredetiek, ha nemcsak elfogadjuk, hanem még erősítjük is azokat. Így összefonódik a kettős cél, egymást szükségszerűen feltételezik, illetve a gyakorlatba egyik a másik nélkül át sem ültethető.

Legnagyobb esélyt a középfokú iskolázásra (legalábbis mai tudásunk és hitünk szerint) nem a kivételezés, hanem a teljesítményen alapuló egyenrangúság ad. Ez azonban csak a másság tudatán alapulva építhető ki biztonságosan. Ha a cigány csoportok közösségei és kamaszlányaik, kamaszfiaik egyéni érdekeit tartjuk szem előtt, akkor a legszigorúbban alkalmazkodnunk kell két kultúra értékrendjéhez, mindkettőt tanítanunk, mutatnunk kell, és mindkettőről be kell bizonyítanunk, hogy értékek is. Hiszen tényleg érték a középfokú iskolázás és tényleg érték a saját etnikum kultúrája, tradíciója, csoporttudata, összetartozás érzése. Az a célunk, hogy táborunk a legérdekeltebbeknek bizonyítsa: a kettő nem zárja ki egymást, sőt erősítheti.

1990-ben sikerült megszervezni az első háromhetes táborozást. Ennek leírását, a tábor történéseinek értelmezését tartja kezében az olvasó. (Ezt a táborozást további három követte.)

A megírás módja talán szokatlan. Előbb a három hét történéseit tekintjük át egy olyan naplóforma leírás alapján, amely alapvetően menet közben, illetőleg közvetlenül utána született. Korrekciókat a dokumentumok utólagos feldolgozásával hajtottunk végre rajta. A Krónikát követő fejezetekben megpróbáljuk értelmezni a csoporttörténéseket. Arra törekedtünk, hogy általánosítható, talán hasznosítható tapasztalatokat fogalmazzunk meg.

EMPÍRIA ÉS TEÓRIA

Multikulturális nevelés az „osztályteremben": oktatást vagy modellnyújtást?

Volt egy kutató, aki elhatározta, hogy a végére jár egy sokat reklámozott program hatékonyságának (*Spoerl*, 1951). A szóban forgó springfieldi terv azt célozta, hogy az iskolai tanulók a magukén kívül más kultúrákat is megismerjenek. Maga a terv (a független változó) tulajdonképpen nagyon kiterjedt volt, és sokféle ráhatási típust foglalt magába. A terv által előirányzott oktatásban a város összes nyilvános iskolájának a diákjai részt vettek, függetlenül attól, hogy hányadik osztályba jártak.

Spoerl (1951) Massachusettsben, a springfieldi magánegyetemen vizsgálta meg az elsőéveseket, akik már úgy iratkoztak be az egyetemre, hogy a terv által előírt oktatásban részt vettek. Ezzel egyidejűleg olyan elsőéveseket is megvizsgált, akik alap- és középfokú iskolai végzettségüket nem Springfieldben szerezték. Az utóbbiak semmiféle olyan oktatásban nem részesültek, amely arra vállalkozott volna, hogy a magukén kívül más kultúrákat is megismertessen velük. A máshonnan Springieldbe érkezett diákok képezték a kontrollcsoportot.

A kutató a Bogardus-féle Társadalmi Távolság Skálában szereplő kérdésekre adott válaszokat tekintette függő változónak. Az elsőéveseknek (összesen 764-en voltak) meg kellett jelölniük azokat a csoportokat, melyek tagjait be sem eresztenék az országba, nem laknának velük szomszédságban, nem akarnának közeli rokonságba kerülni velük házasság révén stb.

Az előítéletesség mértéke

Az iskolázás helye	N	Átlag	Szórás	Az átlag szórása
Springfield	237	64,76	26,21	1,70
Springfielden kívül	527	67,60	24,39	1,06

(Minél magasabb az átlagpontszám, annál nagyobb az előítéletesség mértéke.)

Fel kell hívnunk a figyelmet, hogy ebben a kutatásban szó sem lehetett arról, hogy a független változó bevezetése előtt is, utána is mérjenek. Így tehát hiába is próbálnánk azt bizonyítani – bár erre nagy szükség lenne –, hogy a kutatásban érintett összes fiatal előítéletessége az oktatás megkezdése előtt azonos mérvű volt. Ha például bizonyos oknál fogva a springfieldiek eltérő társadalmi rétegződésük vagy egyéb tényezők folytán történetesen eleve úgy nevelkedtek volna, hogy más településekről valókhoz képest csekélyebb mérvű előítéletesség alakult volna ki bennük, akkor nyilvánvaló, hogy a végső összehasonlításban javukra mutatkozó különbséget nem tulajdoníthatjuk a springfieldi iskolákban lefolytatott speciális oktatásnak, mely a különböző kultúrák jobb megértését célozta. Valójában persze semmi okunk sincs annak feltételezésére, hogy a két minta között a kezdet kezdetén bármilyen olyan különbség lett volna, melyet a véletlenen kívül bármi mással magyarázhatnánk.

A szerző szerint a két csoport között mutatkozó különbség alapján a springfieldi tervre nézve kedvező következtetéseket vonhatunk le. Azok a diákok, akik a springfieldi iskolákba jártak, kisebb társadalmi távolságtartásról tanúskodtak, mint azok a diákok, akik más helységekből jöttek Springfieldbe az egyetemre. A vizsgálat alapján arra számíthatunk, hogy maximális hatásra csak azoknak a diákoknak a körében gondolhatunk, akik az elemi iskola első osztályától kezdve végig részt vettek ebben az oktatásban.

Nincs arra elegendő terünk, hogy az oktatási programok értékelésére vállalkozó összes kutatásról beszámolhassunk. A szóban forgó programok a típusok egész skáláját ölelik fel. Egyeseket – a springfieldi terv is ilyen volt – „omnibusznak" neveznek. Az „omnibuszok" több oktatási eljárást is tartalmaznak. (Ezeken kívül vannak olyan programok is, melyek speciális területen, szűk körben mozognak.)

A springfieldi programban az alábbi eljárások szerepeltek:

- A „felvilágosító megközelítés" során előadások és tankönyvek révén igyekeznek tudást csepegtetni a résztvevőkbe.
- A „helyettesítő élmény felkeltésére alapozó megközelítés" során filmeket vetítenek, színdarabokat játszanak, regényt olvastatnak el, és más olyan módszereket alkalmaznak, melyek révén a résztvevőnek az idegen csoport tagjaival történő azonosulásra nyílik lehetőségük.
- A „közösségi tanulmányozás és cselekvés" programjai alkalmával a résztvevők kirándulásokat tesznek a terepre, meglátogatják a kisebbségek által lakott körzeteket, jótékony célú társadalmi szervezetekben

dolgoznak, vagy a kisebbségek felemelésére szervezett akciókban vesznek részt.

- A „kiállítások, találkozók és népünnepélyek" célja, hogy együttérző érdeklődést váltsanak ki a kisebbségi csoportok sajátos szokásai vagy az óvilágból magukkal hozott kulturális örökség iránt.
- A „kiscsoportos képzés" a csoportdinamikai elvekre épít, felhasználva a csoportvita, a szociodráma és a csoportos képzés módszereit.
- Végül az „egyéni találkozás" módszere során tanácsadásra és kezelésre nyílik lehetőség.

Ma még nem tudjuk egyértelműen megmondani, hogy a felsorolt módszerek közül melyiknek van a legnagyobb hozama (*Hegedűs*, 1991). Az többékevésbé nyilvánvaló, hogy a kísérleteknek körülbelül kétharmada kedvező hatásokat eredményez, és negatív hatások nagyon ritkán fordulnak elő, azt azonban nem tudjuk megmondani, hogy melyik a legeredményesebb módszer. A közvetett megközelítések kecsegtetnek nagyobb haszonnal, az eredmények mintha erre utalnának. Azokat a programokat nevezzük közvetett programoknak, amelyek kifejezetten nem specializálódnak egyetlen kisebbségi csoport tanulmányozására sem, illetve nem törekednek arra, hogy rögtön az előítéleteket vegyék célba. A jelek szerint a programok résztvevői akkor profitálnak legtöbbet, ha résztvevőivé válnak egy-egy közösségi vállalkozásnak, ha valóságos helyzetekkel szembesülnek. A siker valószínűsége olyankor nagyobb, ha a résztvevő megismerkedik a tereppel, nem csupán ismeretet szerez róla.

A felvilágosító megközelítés

Az emberek régtől fogva azt hiszik, hogy elég, ha helyes eszméket tölcsérezünk be a fejekbe, és mindjárt helyes magatartásra számíthatunk. Sok iskola homlokzatán mintha még mindig a híres szókratészi mottót olvashatnánk: „A tudás erény". Ma már azonban nemigen kételkedik senki sem abban, hogy az emberek csak akkor hajlandók tényeket megtanulni, ha a tanulással szemben nincs bennük ellenállás. Az információ egymagában aligha köt meg, ha hiányzik belőle az attitűd enyve.

Az informatív hatások eredményeként kialakult nézetek és az attitűdök egy időben történő vizsgálatára vállalkozó kutatások arra figyelmeztetnek, hogy az ismeretek, valamint a magatartás gyakran eltérnek egymástól (*Aronson*, 1987). Az idegen kultúrák megismertetését célzó kutatás eredményes lehet a

téves nézetek kijavítása tekintetében, azonban könnyen előfordulhat, hogy közben az attitűdök jottányit sem változnak. A gyermekek például nyugodtan megismerkedhetnek a feketék (afrikai eredetű amerikaiak) történelmének tényanyagával anélkül, hogy ez türelemre intené őket.

Figyelembe kell azonban vennünk egy ellenérvet is. Elképzelhető, hogy a felvilágosító programok résztvevői rövid távon nem profitálnak, vagy előítéleteikhez idomítják a tudomásukra jutott tényeket. Hosszú távon azonban a pontos információk az emberi kapcsolatok megjavítását célzó erők szövetségesei. Vegyünk egy példát: *Myrdal* (1974) fejtette ki, hogy ma már egyetlen komolyan számba vehető faji elmélet sincs, amely az amerikai feketék helyzetének megideologizálására elfogadható kísérletet tehetne. Az emberek nem teljesen irracionálisak, és ezért levonhatjuk azt a következtetést, hogy ha nincs olyan elmélet, amely alátámasztaná a faji alsóbbrendűség eszméjét, akkor előbb-utóbb bizton elvárhatjuk az emberek attitűdjeinek a megingását is, legyen bármilyen keskeny is az a felület, melyen az információk rést üthetnek.

Az idegen kultúrák megismertetését célzó oktatás alapja tulajdonképpen a következő gondolat: egyetlen ember sem ismeri a saját kultúráját, aki ezen kívül más kultúrát nem ismer. Az a gyermek, aki abban a hitben nő fel, hogy a nap csupán saját csoportja egén kel föl, és nyugszik le, aki az idegenekben a saját csoportját övező homályba vesző figurákat lát, az képtelen lesz saját életfeltételeinek kellő távlatból történő megítélésére is. Az ilyen gyermek felnőtt korában sosem fogja hazájának életmódját annak látni, ami valójában: egy a számos életlehetőség közül, melyek mindegyike emberi ész leleménye, mindegyik emberi szükségletek kielégítésére szolgál. A gyermek aligha szerezheti meg a kellő távlatokat, ha az iskolában nem tanítják meg a különböző idegen kultúrák ismeretére. Azért hárul az iskolára a döntő szerep, mert a legtöbb gyermek olyan otthonokból és olyan lakóhelyi környezetből származik, ahol nincs lehetősége arra, hogy objektív információkat szerezzen az idegen csoportokról. Mindezek alapján tehát levonhatjuk azt a következtetést, hogy ha a helyes információ megtanítása nem is vezet automatikusan az előítéletek megváltozására, hosszú távon mindenképpen a változás szövetsége.

Nem kerülhetjük viszont meg azt a kérdést, hogy a tudományos és tényekre alapozott információ milyen mértékben tartalmazhat negatívumokat az egyes kisebbségi csoportok vonatkozásában? Mert elképzelhető, hogy egyes csoportok körében bizonyos rossz tulajdonságok bővebben fordulnak elő, mint más csoportokban. Ha valóban ez a helyzet, a szóban forgó információ eltitkolása helytelen lenne. Ha egyszer arra vállalkozunk, hogy az igazság nyomába szegődünk, akkor a teljes igazság kell hogy a célunk legyen, nem elégedhetünk

meg csupán a kellemes oldalával. A kisebbségi csoportok felvilágosult tagjai valamennyi tényekre alapozott és tudományos eredmény közzététele mellett vannak, mivel meggyőződésük, hogy teljes igazság fényében a közhasználatú sztereotípiák és vádaskodások többségéről lehull az álarc.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a puszta információ nem vezet feltétlenül arra, hogy a viselkedés vagy az attitűd megváltozzon. Ráadásul a rendelkezésre álló kutatási eredmények tanúsága szerint az információátadás más oktatási módszerekhez hasonlítva még viszonylag hatástalan is. Ugyanakkor semmiféle bizonyíték nem szól amellett, hogy a pontos és tényekre alapozott információ bármilyen ártalmat eredményezne. Nem kizárt, hogy a pontos információ értéke a szunnyadó hatásban rejlik, melynek során az előítéletes személy sztereotípiáinak rendszerébe betelepül a kétely és a kínzó feszültség szorongató érzése. Az is valószínűnek tűnik, hogy a többi oktatási módszernek (vagyis szervezett ráhatások rendszerének) tulajdonított nagyobb mértékű hatékonyság elérhetetlen volna, ha nem támasztaná alá az előzetesen lebonyolított felvilágosítás. Mindent összevéve, helyesen járunk el, amikor kétségbe vonjuk azt az irracionális tételt, melynek értelmében teljes egészében le kellene mondanunk a hivatalosan szervezett oktatás valamennyi hagyományos eszményéről és módszeréről. Lehet, hogy a tények önmagukban véve nem elegendők, de tények nélkül nem megyünk semmire.

A közvetett és a közvetlen megközelítésmód

Az előbb tárgyalt kérdéshez szorosan kapcsolódik az a kérdés is, hogy milyen eredményekre számíthatunk, ha az oktatás során közvetlenül a csoportközi problémákra koncentráljuk a figyelmet. Helyes-e például, ha a gyermekek egyes etnikai kisebbségek problémáiról vitatkoznak, vagy akkor járunk el helyesebben, ha kevésbé közvetlen módszerek révén közelítjük meg ezt a kérdést? Sokan úgy vélik, hogy az irodalomórák vagy a földrajzórák alkalmasabb keretet kínálnak az idegen kultúrák megismertetését célzó oktatás számára, szemben azzal, ha kifejezetten a kisebbségi csoportokkal kapcsolatos társadalmi problémákkal foglalkozó órákat tartunk. Miért kellene a gyermekeket eleve a konfliktus tudatára hangolnunk? Sokkal többet tanulhat abból, ha az emberi csoportok közötti hasonlóságokra hívjuk fel a figyelmét, és eleve adottnak veszszük azt a tényt, hogy a szükségszerűen felmerülő különbségeket konstruktív és baráti légkörben is fel lehet oldani.

Ebben a dologban sem mondhatunk fekete-fehér ítéletet. A közvetett módszerek rávezethetik ugyan a gyermeket arra, hogy a kultúrák sokféleségét eleve kész ténynek vegye, azonban ez még nem zárja ki, hogy zavarba jöjjön a bőrszínek, a vallási sokféleség láttán, vagy éppen megütközzön az évente megismétlődő zsidó ünnepek egymásra következésén. A gyermek neveltetése mindaddig hiányosnak mondható, amíg nem tesz szert belátásra ezeknek a kérdéseknek a tekintetében. Bizonyos mérvű közvetlenségre szükség lehet. Idősebb diákok esetében a közvetlen ráhatás talán még eredményesebb is, különösen akkor, ha már elég sok tapasztalatot szereztek ahhoz, hogy a dolgokkal történő szembenézés nem okoz számukra meglepetést.

A helyettesítő élmény felkeltésére alapozó megközelítés

Néhány kutatási eredmény arra utal, hogy a filmek, a regények, a drámák eredményesek lehetnek az oktatásban, mivel feltehetően azonosulást váltanak ki a kisebbségi csoportok tagjaival szemben. Bizonyos jelek arra utalnak, hogy egyes gyermekek esetében ez a megközelítés eredményesebben alkalmazható, mint a felvilágosító vagy a szervezett képzésre alapozott oktatás. Ha ezeket a jeleket a jövőben lefolytatandó kutatások bizonyíték rangjára emelik, akkor érdekes lehetőséggel találjuk szembe magunkat. Elképzelhető ugyanis, hogy a realisztikus kérdésfeltevés túlságosan erős fenyegetettséget vált ki egyesekből. Első lépésként talán hatékonyabban járnánk el, ha a képzelet szintjén próbálkoznánk meg az azonosulás enyhébb formáinak felkeltésével. A jövőben talán úgy alakul majd a helyzet, hogy az idegen kultúrák megismertetését célzó oktatási programokat regényolvasással, mozinézéssel kezdjük, és ezt követően fokozatosan térünk rá realisztikusabb anyagot mozgató módszerek alkalmazására.

„Receptünk": iskolai kereteken kívüli programok

Az idegen kultúrák megismertetését célzó többi oktató-nevelő módszer aktív részvételt igényel a diákoktól. A résztvevők kirándulásokat tesznek azokba a körzetekbe, ahol kisebbségek élnek, velük együtt vesznek részt találkozókon vagy az egész lakóhelyi közösség által szervezett közös megmozdulásokon. Ezeknek a programoknak a során a tanulók nemcsak ismereteket szereznek a kisebbségi csoportokról, hanem meg is ismerkednek velük. A legtöbb kutató szerint a résztvevő-módszer hatékonysága az összes többi módszerét felülmúlja. (A résztvevő-módszer mind az iskolai képzésben, mind a felnőttek képzésére

szolgáló tanfolyamokban alkalmazható.) Ezt bizonyítják a segítő és nevelő szakmák művelőinek fejlesztéséről szóló beszámolók (ld. *Buda*, 1988).

Az akciókra és a részvételre alapozott programok mögött az a feltevés bujkál, hogy az érintkezés és az ismerkedés barátságos magatartást eredményez. Azonban a hierarchikus rendszerekben történő kapcsolatfelvétel, vagy az alacsony társadalmi státusú személyek (például a szegény színesbőrűek és a szegény fehérek) közötti érintkezés, valamint azoknak az egyéneknek a kapcsolata, akik csupán fenyegetést látnak egymásban, inkább hátrányos, mint kedvező következményekkel jár.

Azok a programok viszont, amelyekre most gondolunk, eltökélten törekszenek arra, hogy a különböző csoportok tagjait olyan módon közelítsék egymáshoz, hogy kölcsönös megbecsülés nőjön bennük. Ez egyáltalán nem könnyű dolog, mivel a mesterkéltség könnyen dugába döntheti az egészet. Lewin már felhívta a figyelmet arra, hogy az etnikai vagy a közösségi kapcsolatok javítására vállalkozó bizottságok némelyike valójában híján van a szervezett közös programnak, mely mindkét fél érdeklődésére egyaránt számíthatna. A bizottságok gyakran csak a problémák fölötti tereferére jönnek össze. Mivel ezek a „jószolgálati" érintkezések valójában nélkülözik az objektív célkitűzéseket, sokszor csak frusztrációt vagy éppenséggel további gyűlölködést szülnek.

A maximális hatékonyság csak abban az esetben érhető el, ha ezek a kapcsolatfelvevő és ismerkedési programok azt eredményezik, hogy az azonos társadalmi státust betöltő személyekben felébred az egyenlőség érzése, maguk az egyes ülések rendszeresen, jól megszabott célok elérése érdekében zajlanak, mentesülnek a mesterkéltségtől, és ha egyáltalában ez lehetséges, az a lakóhelyi közösség adja rájuk áldását, melynek keretei között szerveződnek. Minél mélyebbre hatol, és minél őszintébb a társulás, annál eredményesebb lesz. Bár az sem haszontalan, ha a különböző etnikai csoportok tagjai egymás mellett dolgoznak a munkahelyeken, a haszon még nagyobb lesz, ha ezek az emberek vállvetve, egy csoport tagjaiként dolgoznak együtt.

A szociális mező-elmélet

Csoportdinamika

Miért esett választásunk a csoportdinamikai irányzatra, mint egyik lehetséges magyarázó elvre?

Úgy gondoljuk, nem pusztán rokonszenv és ellenszenv kérdése, miért fordultunk az egykor elsősorban Kurt Lewin nevéhez fűződő iskolához (*Lewin*, 1975). Érveink között természetesen van úgyszólván személyes jellegű is. Tiszteljük azt a társadalomtudóst, aki munkásságának talán fontosabbik felét szentelte a kisebbségkutatásnak, és egyúttal eleget teszünk annak a szakmai követelménynek is, hogy most nem elméleti modellünket finomítjuk addig, amíg magyarázó erejűvé válik a leírt valóság számára, hanem – amint majd nemsokára látni fogjuk – a mégoly személyes empíria számára legadekvátabb a csoportdinamika (esetünkben alaklélektani szociálpszichológia) elmélete volt. Az szinte már pusztán ráadás, hogy kutatásunk belső logikája – még ha öntudatlanul is – kísérteties egyezést mutat a lewini sorozat történetével, még könnyebbé téve az elmélet felhasználását. Eme elméleti bevezetésünk szükségképpen ugrásokkal szakított, nem pontról-pontra végigvitt, hiszen nem az eredeti iskola tudományos eredményeit akarjuk ismertetni, csak azt emeljük ki, ami témánk számára a legfontosabb. Ugyanis nyilvánvaló, hogy nem egy szociálpszichológiát (vagy a neveléslélektani alapokat) kell interpretálnunk, hanem azt, ami 1990 nyarán történt. Ehhez a legszerencsésebb segédeszköz az alaklélektannak az a vonulata, ami lassan-lassan, világháborúk és faji háborúk hatására „átcsúszott" a humanista szociálpszichológiába, hála *Maslow*nak (1963), *Rogers*nek (1959) és *Allport*nak (1977).

Nyári táborunk első óráit-napjait bízvást nevezhetjük határesetnek. Egyszerre volt olyan kiscsoport, ahol mindenki ismert mindenkit – ebben a fogalmi körben elsődleges, *face-to-face* csoport volt. Egyazon térben és időben viszont másodlagos csoport is volt, esetlegesen összeverődött halmaza gyermekeknek és felnőtteknek. Legfeljebb egy-két ember sejtette, merre szeretné tolni az eseményeket, hogy valódi csoporttörténések legyenek, valódi együttes alakuljon ki.

Lewin elméletének családfája Arisztotelész *zoon politicon*jától eredeztethető, és Locke empirizmusán (*Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu*) Leibniz aforisztikus kiegészítésén (*...excipe: nisi ipse intellectus*) keresztül vezethető le napjainkig. Szellemi rokonságunkat ott véljük megtalálni, hogy el-

méletét kísérletileg próbálta ellenőrizni. (Volt ilyen terepe: a fiúk nyári tábora, vezetési-nevelési stílusok definiálása.) Mindenesetre nagyra becsülte, ha a megfigyelési helyzet életközeli volt – innen származik tanítványainak ötlete, hogy a kísérletek nyári táborok legyenek.

Meglehetősen elvont szinten a csoportdinamika – az olvasó ítéletére bízva, hogy megfelelő modell-e a mi táborunk számára – tömören a következőket jelenti.

- Amikor eladdig többé-kevésbé elszigetelt emberek, kiscsoportok közös feladatokkal kerülnek szembe, aktivitásuk szintjének előbb-utóbb emelkednie kell. Ennek módja az, hogy a személyes kapcsolatok erősítik az egymáshoz-közel-lét érzését, köznyelven szólva a rokonszenvet, az összetartozás érzését. A kapcsolatok és a rokonszenvek hálójában egyre csökken a társadalmi távolság. Ez a folyamat igen gyakori akkor, ha kisebbségek tagjai nem beszélgetőpartnerek csupán, hanem egyenesen kívánatos tagjai-résztvevői közös rendezvényeknek.
- Bizonyos mértékű összezártság segíti ezt a folyamatot. Kialakulhat az az élmény, hogy a tagok egymáshoz hasonlítanak, és lassan-lassan elkezdik magukat így nevezni: „Mi". Az ily módon formálódó csoportok természetes – és nem a felnőttek által manipulált – velejárója az a tendencia, hogy alacsony szinten rögzül az egyének közötti különbség, vagyis a csoport egyre homogénebb a feladat megoldása szempontjából (a feladatmegoldás ebben az értelemben ahhoz jár közel, amit életstílusnak nevezhetünk). Nagyon valószínű, hogy ha egyszer kialakul a „Mi", akkor ez – amennyiben a kapcsolatok elevenek maradnak – tovább él. Esetünkben a „kanizsaiak" személye bízvást változhat, a „kanizsaiak" csoport mégis jórészt változatlan.
- Ha ilyeténképpen a csoport megszilárdul, kialakul a csoportkohézió, akkor egyfelől növekszik a belső kontaktusok száma, másfelől csökken a külsőké. Az „idegenekkel" szemben az érzés már-már megközelítheti az ellenségességet. Valamilyen értelemben a csoport elszigetelődik a környezettől is, az idegenkedés kölcsönössé válhat.
- A csoportban spontánul alakulnak ki szerepek és szerep-különbségek. A különféle funkciókat „szakértők" sajátítják ki, még ha ez teljesen önkényesnek és irreálisnak bizonyul is. Minden szakértelem dimenziójában vagy rangsorában kialakulnak hierarchiák, tehát lesznek vezetők és beosztottak. Egymástól eléggé független, hogy a piramis csúcsára a rokonszenv vagy az alkalmasság alapján kerül valaki. Ennek a megkettőződésnek vannak előképei: az ókori kettős fejedelemség, a törzs-

főnök és a varázsló, a főparancsnok és a vezérkari főnök, az anya és az apa (*Róheim*, 1984).

- A csoport hivatalos szerkezete (alkotmányától, deklarált céljaitól eltérően) mellett kialakul a nem hivatalos szerkezet, amelynek nem annyira alkotmánya, törvényei vannak, inkább hagyományai, szertartásai. Ám soha nem lehet tudni, a mélyben melyik bizonyul erősebbnek. Az etológia, az antropológia számára közismert, hogy bárki bármit is mondjon vagy akarjon, mindig lesznek domináns csoporttagok, agresszívebbek, alávetettebbek és áldozatok.
- Max *Weber*től (1979) Sigmund *Freud*on (1987) át került be a csoportdinamikába a vezetés problémaköre. Egyszerűsítve arról van szó, hogy efféle csoportban egyszerre alakulhat ki transzcendens erőktől származó vezetői hatalom és az a fajta hatalom, amikor racionálisan döntenek valakinek vezetői alkalmasságáról hozzáértése, nyugodt szakértelme alapján. Bármi is történik, valamelyik vezetői hatalom hatékonyan képes magatartási normák rendszerét kialakítani és betartatni. Maga a pszichológiai dinamika persze inkább kiszolgáltatottja karizmatikus egyéneknek – legyen bár szerepük a prófétáké, a hősöké, a demagógoké. Ez a viszony kissé hasonlít a hipnotizőr és a médium közötti viszonyra. Az efféle szerepet játszókra nézvést előnyös, ha „kilógnak" a csoportból akár idegenszerű megjelenésük, akár akcentusuk, akár más, lényegében jelentéktelen külső jegy alapján. Az oka rejtély, de tény, hogy ilyen vezetők másoknál nagyobb mértékben képesek kielégíteni a hatalomvágyat, a biztonság iránti törekvést, és valamiképpen kiváltják az „egy, aki közülünk való" harmonikus érzését.
- Az a csoport, amelyikhez az egyén tartozik, vagyis akit a csoport befogad, lassacskán viszonyítási csoporttá válik. Nehezen választható szét az önérzet és az azonosságtudat, ha valaki ilyen csoport tagja, hiszen egy-két dimenzió mentén a csoport bízvást homogénnek tekinthető. Más szóval tanúi lehetünk annak a részben kognitív folyamatnak, amelyet 30-40 éve szociális kiegyenlítődésnek neveznek a szakirodalomban.
- A teljesítmény szempontjából a csoport hihetetlen előnyökkel rendelkezik. Ha egy helyzet túl nehéz, az egyén számára már-már megoldhatatlan, akkor belépnek a pszichikus erők. A csoporthoz kötött normák, más néven konvenciók olyan többletet adnak, ami képes irányítani a tagok magatartását – ilyenkor az egyetértés által vezérelt teljesítményről beszélhetünk. Ha társak figyelik a normák betartását, akkor sokkal könnyebb teljesíteni azokat. Egy idő után ez annyira magától értetődik,

hogy evidenciának nevezzük, vagyis olyan ténynek, ami egyáltalán nem vonható kétségbe, ámbár ésszerű alapja igencsak problematikus. Az egyén védettségének érzése nagymértékben függ az evidenciák ellentmondásmentességétől – a csoport kultúrájától.

- Egy elméleti elemzés számára talán legfontosabb a csoportdinamikának az a része, amelyik olyan teljesítményeket vizsgál, mi történik, ha mondjuk valamit meg kell keresni, legyen az öngyújtó, elveszett pénz, vagy társadalmi probléma megoldása. Ha pár keresi ezt a konkrét vagy absztrakt dolgot, akkor mondanak csődöt, ha mindkét partner kudarcot vall. Más értelemben bármelyik társnak van bizonyos esélye (matematikailag kiszámítható valószínűsége) a dolog megtalálására vagy kitalálására. Ezek az esélyek azonban egymás komplementerei. Elméletileg két embernek alig nagyobb az esélye, mint egynek. Ha azonban a keresésben részt vesz egy harmadik, negyedik, többedik személy, akkor az esély egyre nő. Ha a keresésben elég sok személy vesz részt, de nem túl sok, akkor a pusztán átlagosnak, hétköznapinak mondható esélyek éppen akkorára nőnek, hogy a siker gyakorlatilag biztosra vehető legyen.

Azonban hiába tudjuk leírni a biztos siker matematikai modelljét, örökké utópia marad, ha nem gondoskodunk három fontos feltétel teljesüléséről.

a) Mindig folyamatosan kell áramolniuk az információknak, mindig kölcsönösen cserélni kell a gondolatokat: szükséges a kommunikációs hálózat. Bizonyos megoldási módokat a csoportnak mint egésznek kell elfogadnia, szóba sem kerülhet az egyszerű másolás (ezért nincsen talán általános érvényű recept), sem pedig az eredendő ellenzékieskedés.

b) Bizonyos létszám felett az előbbi feltétel teljesülése lehetetlen. Minden ilyen típusú munkához meg kell találni az optimális létszámot. Bármilyen közös munkára gondolunk, szembekerülünk azzal, hogy a kommunikáció kárára vajon az elfogadás vagy az egyéni függetlenség növekedjen.

c) Ezért a kiscsoportnál nagyobbakban mindenképpen szükség van két szervezetre. Az egyik arról gondoskodik, hogy az információk, gondolatok szabadon áramoljanak, cserélődjenek, vagyis kell valamiféle kormányzó elv, szerv. A másiknak az a funkciója, hogy az újabb, a megváltozott információk, gondolatok mindenkihez eljussanak, ez a struktúra a szószólóké, a képviselőké.

Tanár és diák – felnőtt és gyerek – állam és individuum

Az amerikai iskolaszociológia rendkívül sokat foglalkozott a tanári magatartás egyéb olyan tényezőivel, amelyek növelik és erősítik a gyerekek együttműködő attitűdjeinek mértékét, s hozzájárulnak ahhoz, hogy az osztályteremben és/vagy iskolai táborban nyílt és demokratikus légkör uralkodjék. Az ilyen légkör megteremtésében nagy szerepe van a személyes kapcsolatok kialakításának és ápolásának. Az empirikus vizsgálat eredményei azt igazolták, hogy azok a diákok, akik nyílt légkörben éltek, gyakrabban folyamodtak demokratikus módszerekhez a konfliktusaik feloldásában, kevésbé voltak függő helyzetben tanáraiktól, társaiktól (pl. *Whyte–Lippit*, 1969).

Ha a tanárok figyelembe veszik a diákok elképzeléseit, és bátorítják őket az önkifejezésre, nagymértékben növelik a diákoknál a társak iránti toleranciát és a társak nézetei iránti érdeklődést. Figyelemre méltó az a megfigyelés, hogy a diákok az osztály klímájával kapcsolatos pozitív attitűdjei sokkal szorosabb kapcsolatot mutattak a tanárok attitűdjeivel, mint a tényleges oktatói-nevelői stílussal. Az interakciók bátorítása a tanárok részéről fontosabbnak bizonyult, mint maguk a tényleges interaktív magatartások.

Minél inkább elégedettek a gyerekek a döntések módjával, annál jobban bíznak a tanárban mint tekintélyes (viszonyítási) személyben. A vizsgálati eredmények szerint a gyerekeknek igényük volt arra, hogy részt vegyenek a témák meghatározásában, és az életet szabályozó házirend összeállításában, de megfelelőbbnek találták, ha teljesítményük mérése a tanár hatáskörében marad továbbra is (annak ellenére, hogy egyesek „nem átallottak csalni"). Véleményük megoszlott abban a kérdésben, hogy kiknek kellene dönteniük a tanulási stratégiákban, és kiknek kellene meghatározniuk a jutalmazó és büntető intézkedéseket (*Yates*, 1969).

A tanárok iránti bizalom átvihető a kormányzatra mint politikai (viszonyítási) testületre, hatalomra. Azt tapasztaltuk, hogy a felnőttek iránti bizalom a legfontosabb bázisa az általános politikai bizalomnak, amely azzal a következtetéssel is jár, hogy a demokratikus iskolarendszer egyik legfontosabb feltétele a diákoknak a tanár iránti bizalma, szavahihetősége. Ez az egyik legfontosabb olyan tényezőnek bizonyult, amely alkalmas arra, hogy a csoporton belüli attitűdök rendszerét megváltoztassa. A tanár szavahihetősége különösen fontos abból a szempontból, hogy miként alakul a diákok tágan értelmezett társadalmi teljesítménye, ami persze nem azonos az iskolai teljesítménnyel. Akik sokra értékelték tanáraikat, sokkal nagyobb mértékben rendelkeztek demokratikus-toleráns attitűdökkel, mint az az egy-két diák, akik kevesebbre értékelték tanáraikat.

Mégis sokan megkérdezik: feltehető, hogy demokratikus csoportban kellemesebb az élet, de az autokratikus csoport hatékonyabb? E kérdésekben ma sok „dogmatikus" véleménnyel találkozunk, s éppen ezért fontos a tudományos válasz. A csoportélet jelenségeinek kísérleti megközelítése a kidolgozás és a tudományos érvényesség szempontjából nehéz feladat, de a módszer eredményessége kárpótlást nyújt a kísérletezéssel összefüggő gondokért.

A résztvevő technikák

A modern társadalomtudományok egyik legbiztatóbb fejleménye a szerepjátszáson, valamint egyéb módszereken alapuló technikák felfedezése, melyek következtében az emberekből mintegy „kikényszeredik" a beleérzés.

Az információs kiadványt olvasó vagy szentbeszédet hallgató személlyel szemben a képzési program résztvevője még ha akarná, sem tudná kivonni magát a másik csoportba tartozó személy sorsának megismerése alól. A program során arra kényszerül, hogy belebújjon a másik személy – munkavállaló, diák, színes alkalmazott – bőrébe, és a „pszichodráma" eljátszása során akarva-akaratlanul megtanulja, mit jelent a másik személy sorsa. Ez a módszer arra is alkalmas, hogy a személy egyúttal a maga indítékai, szorongásai és kivetítései dolgában is zöldágra vergődjön. Ezek a képzési programok sokszor négyszemközti beszélgetésekkel is párosulnak, melyek során a pszichológus tovább egyengeti a csírázó önvizsgálat útját. A távlatok megnövekedése következtében az egyén egyre jobban képes lesz arra, hogy megértse a másik személy érzéseit és gondolatait. A pszichodráma eljátszása során a személy oly mértékben kell hogy betekintsen a másik életébe, hogy ezt követően helyesebb fogalmak alakulnak ki benne az emberi kapcsolatok elveit illetően.

Az ilyen típusú képzési programok értékelésére vállalkozó kutatások eredményei azt mutatják, hogy a haszon annál nagyobb, minél nagyobb mérvű a társas támogatás. Példaként említhetjük meg azt a kutatást, melynek során a közösségi kapcsolatok területén végzett munkához szükséges készségek kialakítására törekedtek. A kutatás végeztével azt tapasztalták, hogy azok a kiképzett munkatársak, akik olyan lakóhelyi körzetekben laktak, ahol rajtuk kívül a tanfolyam hallgatói közül más senki sem lakott, kevésbé tudtak eredményes munkát végezni. Az előítéletektől terhes társadalmi normák béklyózták őket, és egyre inkább elbátortalanodtak. Ezzel szemben, amikor a tanfolyamról kikerült két vagy több kiképzett hallgató együtt maradhatott, már lehetőség nyílott arra, hogy megadják egymásnak az oly szükséges társas támogatást, és igen

eredményesen tudták hasznosítani a tanfolyam során újonnan elsajátított készségeiket, ismereteiket.

A csoportos képzési programok kapcsán egy szembetűnő hiányossággal is számot kell vetnünk. Ezek a programok arra szolgálnak, hogy a türelmes személyek megszabaduljanak gátlásaiktól, és ha kell, megfelelő készségeket sajátítsanak el. Teljesen világos, hogy olyan személyek körében nem számíthatunk a csoportképzés sikerére, akik mind a módszerrel, mind a célokkal szemben ellenállást fejtenek ki. Kellő türelem és tapintat bevezetésével azonban elképzelhető, hogy az eredetileg más célok kapcsán megszervezett csoportok vagy tanfolyamok életét úgy alakítsuk, hogy a csoportdinamikai módszerek ellenállásmentes gyakorlati terepévé változtassuk.

Ha valaki olyan területen végzett szociálpszichológiai kutatásokról kíván beszámolni, ahol az elméleti alapok még kevéssé kidolgozottak, nem mindig lesz képes megmagyarázni a már elért eredményeket. Kiindulásként fel kell tehát tennie azt a kérdést: milyen eredményeket kell megőriznünk? *Sherif* olvasása nyomán az emberben az a benyomás támad, hogy a csoportok közötti versengés különleges helyzetét társadalmi-történeti keretben meg kell magyarázni. A szerzők nem is titkolják, hogy kutatásaikat etikai és politikai indítékok irányítják. Nehéz lenne más olyan interakciós formát elképzelni, amelynél néhány kisebbségi csoport ehhez fogható intenzitással lenne jelen egymás számára, ahol ugyanilyen nagy erővel kapna hangsúlyt a csoportok azonosságtudata, identitása.

Feltehető az a kérdés is, vajon bizonyos mértékű versengés – akár látszólagos, akár valóságos, akár már eldőlt, akár még nyitott – nincs-e mindig jelen a csoportok közötti kapcsolatokban? Másként fogalmazva: ha elismerjük, hogy egy csoport csak azáltal tekintheti csoportnak önmagát, hogy minden pillanatban megőrzi sajátosságát másokhoz képest, vajon nem következik-e ebből szükségszerűen a versengő cél. Abban az értelemben gondolhatunk erre, hogy e célnak a megvalósítása azt sugallja; valamennyi más csoport is törekszik ugyanezt a sajátosságot kivívnia a maga számára. A versengő interakció alapvető pszichológiai folyamatainak tanulmányozása révén tehát általánosabb érdeklődésre számot tartó jelenségekhez kívánunk eljutni. Kiindulva egy olyan kutatásból, melynek alapvető célja a csoportok versengésének vizsgálata volt, megkíséreljük az ebben a helyzetben kapott eredményeket általánosítani, rámutatva, hogy ezek a szigorú értelemben vett versengő interakció keretein kívül is megjelennek.

Jól tudjuk, egy csoport akkor jön létre, amikor a személyeknek egymással kölcsönösen összekapcsolódó cselekvések révén kell megvalósítaniuk egy célt;

ilyenkor a személyek társas hierarchiát és sajátos normákat dolgoznak ki. Az olyan csoportok, melyeknek egymással összeférhetetlen terveket kell megvalósítaniuk, kölcsönösen negatívan értékelik egymást; egymás között csak ellenségeskedő kapcsolatokat tudnak elképzelni, és valóban ilyeneket alakítanak is ki. Növelik a szolidaritást a saját csoportjukon belül, és szükség szerint társas szerkezetüket is módosítják a konfliktushelyzetnek megfelelően. Az ellenségességet csak a „fölérendelt" tervek megvalósítása csökkenti, amelyeknél közös erőfeszítésre van szükség; ilyenkor a másik csoport észlelése kedvezőbbé válik, s a két csoport tagjai között pajtási kapcsolatok alakulnak ki. Úgy tűnik tehát, hogy a csoportok interakciójának pszichológiai értelmezése a csoportok tervei közötti kapcsolatok megértésére vezethető vissza.

A „fölérendelt" célok sorának bevezetése valóban csökkenti vagy akár el is tünteti a konfliktust és mindazt, ami azt kíséri. *Sherif* (1976) kísérletének első szakasza nyomán azt a következtetést vonja le, hogy csoport akkor jön létre, ha a kölcsönös függési helyzetbe került személyek olyan célokat igyekeznek elérni, melyek mindannyiukat érintik. De miben különbözik akkor kísérlete utolsó szakasza az elsőtől? Ha a pszichológiai mező egészét átfogó tevékenységek mindenki kölcsönösen függő aktivitását hozzák létre, akkor Sherif előfeltevései szerint egyetlen csoport létrejöttének folyamatát kell megfigyelnünk. A kérdés csak az, hogy ez az új csoport létrejöhet-e a két eredeti csoport összeolvadása nélkül.

A terv megvalósításának lehetetlensége a csoport szétválásához és széttöredezéséhez vezet. Ez tehát egy újabb határeset; egyetlen csoport több csoportra történő szétválásának esete. Emlékeztetnünk kell azonban arra, hogy korábbi kísérleteiben Sherif olyan csoportokat hozott létre, amelyek megakadályozták, hogy a tábor lakói ugyanazokban a vonzó tevékenységekben vegyenek részt, vagyis hogy ugyanazokat a terveket valósítsák meg.

A perceptuális diszkrimináció

A versengő interakciót alapvetően hátrányosan megkülönböztető (diszkriminító) hatás jellemzi. Ez a két csoport elkülönülésének hangsúlyozásában mutatkozik meg mind az észlelés, mind az érzelmek, mind a viselkedés síkján. Ezért beszélünk „perceptuális diszkriminációról". Tudnunk kell azonban, hogy ennek oka egyszerűen a tervek összeférhetetlensége-e, vagy pedig azt kell mondanunk, hogy ez a jelenség jóval általánosabb.

A következőkben a *Doise* (1980) tanulmányában ismertetett kísérleteket mutatjuk be azért, mert illusztrálni kívánjuk, hogy szociálpszichológiai, szociálpedagógiai kutatások hogyan tudják inspirálni akár az eredmények adaptálását, akár a tapasztalatok értelmezését.

A csoport saját termékének túlértékeléséért sem pusztán a versengő helyzet, sem pusztán a termék létrehozásában való részvétel nem tehető felelőssé. A kísérleti csoporttól azt kérték, hogy hatékonyan és odaadóan dolgozzanak különböző feladatokban (játékkészítés, városrendezési terv készítése, mesekitalálás) anélkül, hogy a versengés gondolatát megemlítették volna. Minden munkatermék értékét olyan tag ítélte meg, aki nem vett részt annak létrehozásában. A kísérletből kiderült, hogy a saját csoport termékét a megítélők rendre túlértékelik a más csoportok produkciójához képest. Hasonló diszkriminációt említenek olyan személyek és csoportok észlelésével kapcsolatban, akiknek sorsában a személyek vagy osztoznak, vagy pedig nem. A kísérletben nyolc, egymást nem ismerő személyt hívnak a laboratóriumba, s látszólag tisztán adminisztratív okokból kék, illetve zöld csoportba osztják be őket. A kísérletet úgy tüntetik fel, mintha az az első benyomás kialakulásának kérdésével foglalkozna. A személyek először egyénileg válaszolnak egy tesztre és egy kérdőívre, majd két fényképet jellemeznek. Ezután a kísérletvezető bejelenti, hogy a kísérletben való részvételt csak négy tranzisztoros rádióval tudják honorálni, melyeket az egyik csoport tagjai fognak megkapni.

A kísérlet különböző helyzeteiben vagy azt mondják, hogy az odaítélés véletlenszerűen lesz eldöntve, vagy azt, hogy a kísérletvezető dönt ebben a kérdésben, végül pedig hogy a nyolc résztvevő szavaz. Ezután az egyik csoport ténylegesen megkapja a négy tranzisztoros rádiót.

Az ellenőrző csoportokban a kísérletvezető nem beszél jutalmazásról. A személyek röviden leírják „első" benyomásaikat minden résztvevővel kapcsolatban, ugyanazokat a skálákat használva, melyeket a fényképek jellemzésekor alkalmaztak. Azt is kérik tőlük, hogy írják le a két csoport hangulatát, atmoszféráját. Az ellenőrző csoportban (ahol nincs ellenszolgáltatás) a saját és a másik csoport leírása nem különbözik egymástól, ezzel szemben a kísérleti csoportokban az eltérések szignifikánsak. Azok a személyek, akik ellenértéket kaptak, akárcsak azok, akik frusztrálva lettek, saját csoportjuk tagjait és atmoszféráját általában kedvezőbben írják le, mint a másik csoportét. Vagyis pusztán az a tény, hogy egymás sorsában osztoznak, elégséges ahhoz, hogy a saját és a másik csoport közötti megkülönböztetés létrejöjjön.

A perceptuális diszkrimináció, illetve az érzelmi diszkrimináció létrejöttéhez nincsen szükség versengő interakcióra. Ahhoz, hogy a személyek baráti

kapcsolatai átszerveződjenek, tulajdonképpen elég az, hogy a személyek már ne tudjanak a kapcsolatot létrehozó egyazon tevékenységekben részt venni. Így abban a csoportban fogják találni magukat, melyeknek tevékenységében osztoznak.

Az észlelés és az érzelmek tehát figyelembe veszik a csoportok közötti határokat. Még inkább így van ez a viselkedéssel.

Elfogultság a saját csoport tagjai iránt

Meg kell említeni, hogy a csoportokban kapcsolat van a másik személy teljesítményének túlértékelése és ugyanezen személy társas rangja között. Ez a kapcsolat erősödik akkor, ha a társas szerkezet is kiugróbbá válik, s feltevése szerint ez egy ellenséges csoport megjelenésekor is fellép. Hipotézise igazolására szociometriai íveket töltetett ki egy ápolónőképző intézetben. Ezután azt kérte a kísérleti személyektől, hogy miközben egy lemezt hallgattak, korlátozott idő alatt írják le az eszükbe jutó legtöbb városnevet. Ezután az egyes személyekre vonatkozó összesítő válaszlapok elmosódott kivetítésekor a csoporttagoknak meg kellett becsülniük a lapon szereplő nevek számát. Mint várható volt, pozitív korrelációt talált a szociometriai státus és a személynek tulajdonított válaszszám túlértékelése között. Ezután a csoportok újrakezdik a feladatot, ekkor azonban vagy egy ellenséges, vagy egy barátságos másik csoport jelenlétében. Az ellenséges csoport jelenlétében nemcsak a túlbecsülés nő meg, hanem a túlbecsülés és a szociometriai rang kapcsolata is.

A rivális csoport hatása megjelenik a csoport befolyási hálózataiban is. Annak vizsgálatára, hogy milyen hatású ez a saját csoport képére, egy ellenőrző helyzetben azt kérték a diákoktól, hogy először mondják el iskolájukról személyes véleményüket, azután négyes csoportokban megvitatva a kérdést, közös véleményüket, végül újra saját egyéni véleményüket. A kísérleti helyzetben a személyeknek azt is meg kellett mondaniuk, hogy szerintük milyen véleménye van az ő iskolájukról egy másik nagy tekintélyű iskola tanulóinak. A másik csoportra való hivatkozásnak erőteljes hatása volt. A kísérleti csoportban a személyeknek pontosabb képük van az iskolájukról, erősebben igazodnak a csoportnormákhoz, és azok a személyek – akik valamilyen szélsőséges véleményt adtak – jobb szociometriai státust élveznek s nagyobb hatásuk van a csoportban. A másik csoport jelenléte tehát jobban kidomborítja azt, hogy milyen véleményünk van a saját csoportunkról: miközben a csoport képe polarizálódik, a legszélsőségesebb személy kiváltságos helyzetbe kerül.

A csoportinterakció struktúrálja a társas mezőt: annál jobban, határozottabban, minél gyakrabban különíti el magát a csoport másoktól, és minél tisztábban jelenik meg a versengő interakciót kiváltó konfliktus a tervek szintjén.

Ahhoz, hogy a csoportok interakciójának pszichológiai jellegét megértsük, a különböző csoportok terveinek kapcsolatát kell vizsgálnunk. Megvilágítottuk a csoportok közötti kapcsolatok határeseteit, az egybeolvadást és a felbomlást, mindkettőnél felhasználtuk a terv fogalmát. Azt azonban, hogy hogyan váltanak át bizonyos konfliktusok együttéléssé, legjobban az alapvető, ill. a rövid távú tervek közötti megkülönböztetéssel tudjuk értelmezni.

Nem tagadható, hogy a pszichológiai jelenségek kapcsolatban vannak a csoportok tervei közti viszonyokkal. Másrészt az is igaz, hogy a diszkrimináció anélkül is létrejön, hogy szükségszerűen érdekellentét állna fenn, s egy másik csoport puszta jelenléte vagy a rá való hivatkozás – minden közvetlen versengő interakció hiányában – elég a csoport megerősítéséhez.

Sherif alapvető tételét tehát, amely szerint a csoportok tervei határozzák meg interakciójuk jellemzőit, ki kell egészíteni azzal, hogy ez a hatás a tervek által kiváltott reprezentációk révén valósul meg. A reprezentáció, mint azt a továbbiakban be fogjuk mutatni, saját törvényei szerint szerveződik, s bár a csoportok közötti kapcsolatok jellege befolyást gyakorol rá, visszamenőleg maga is befolyásolja e kapcsolatokat.

A társas reprezentáció és típusai

Láttuk, hogy a csoportok percepciójukat, attitűdjeiket, viselkedésüket tekintve konszolidálódhatnak, felbomolhatnak, összeolvadhatnak, közeledhetnek egymáshoz, vagy éppen eltávolodhatnak egymástól. Ezeknek a jelenségeknek az értelme nem vezethető vissza pusztán az érdekkonfliktusok, érdekközösségek vagy hierarchiák fogalmára; a tervek közötti kapcsolatok áttevődnek a társadalmi valóságba, ahol a normák és a reprezentációk kiinduló pontját képezik (*Doise*, 1980). Ezeknek a pszichológiai képződményeknek megvan a maguk saját fejlődése. Intézményekké és ideológiákká alakulnak át, melyek képesek túlélni azokat az „objektív" valóságokat, melyek létrehozták őket.

A társas reprezentációk sajátos szerepet játszanak a csoportok közötti interakciókban, jól körülírható módon szervezik ezt a területet, kognitív jellegű „törvényeknek" engedelmeskedve. Másrészt, míg a reprezentáció tartalmát a csoportok között egy adott pillanatban fennálló kapcsolatok természete határozza meg, ez a tartalom megváltozik, amint a reprezentáció belép ezeknek a

kapcsolatoknak a lefolyásába, elővételezve azok fejlődését, s igazolva természetüket.

Ezeket az ítéleteket mind az ítélet tárgya, mind a kibocsátó befolyásolja. Rendre megvizsgáljuk az elemi sztereotípiákat, majd a kollektív kategorizációkat és polarizációkat.

Az elemi sztereotípiák

Egy csoport tagjai különböző mértékben rendelkeznek közös jellemzőkkel. Ezek a személyek közötti eltérések mindig megjelennek az elszigetelt egyénekről alkotott ítéletekben. De egyének halmaza is lehet megítélés tárgya. Feltehető az a kérdés, hogy milyen kapcsolat van az elszigetelt egyénekről és ezen egyének összességéről alkotott ítéletek között. E kérdésekre a komplex ingerek észlelésének vizsgálata tudja megadni a választ. Szinte minden e téren végzett kutatás azt mutatja, hogy az ilyen ingerekre vonatkozó megítélések szélsőségesebbek, mint az ingereket alkotó elemek mindegyikére külön-külön adott megítélések átlaga.

A „megítélők" csoportja kilenc osztályba sorol különböző fényképeket a nagyon kellemestől a nagyon kellemetlenig. Ezután a személyek ugyanígy két, illetve három fényképből álló együtteseket ítélnek meg. A fényképek együttesét kellemetlenebbnek vagy vonzóbbnak ítélték, mint amilyen a két vagy három elszigetelten vett fényképre adott megítélések átlaga volt.

A vonzó vagy visszataszító jelleg hangsúlyozása erőteljesebb a három fényképből álló együtteseknél; ez példa arra a jelenségre, amit „elemi sztereotípiának" nevezünk. Ez a komplex ingerek észlelését jellemző túlzásból fakad.

A kategorizáció

Amikor két csoport valamilyen kritérium tekintetében különbözik egymástól, ritka eset az, hogy ez a kritérium – legalábbis szubjektíven – ne kapcsolódna más kritériumokhoz. Ez a kapcsolat elég ahhoz, hogy fellépjenek a kategorizációs folyamatok, mint ahogy azt *Tajfel* (1980) leírta. Ezek a folyamatok a két különböző kategóriába tartozó inger közötti különbségek túlhangsúlyozásához vezetnek a kategóriába tartozással összekapcsolódó jellemzők mentén.

A társas sztereotípiák esetében – legalábbis szubjektív és valószínűségi jelleggel – kapcsolat áll fenn az egy bizonyos csoporthoz tartozás és a sztereotípiát meghatározó tulajdonságokkal való rendelkezés között. A kategorizációs folyamatok ezekkel a tulajdonságokkal kapcsolatban fognak fellépni.

Tajfel (1980) egy vizsgálatban mutatott rá erre a jelenségre, ahol kanadai egyetemistáktól azt kérték, hogy a szemantikus differenciál eljárás segítségével jellemezzenek két kanadait és két indiait. Feltételezte, hogy az azonos országból származó személyek (ingerek) hasonlóságát a kísérleti személyek a nemzeti csoportokra jellemző, tipikus vonásokat figyelembe véve fogják inkább észrevenni, mint a nemzetiségre nem tipikus vonások alapján.

A kollektív polarizáció

Az elemi sztereotípia és a kategorizációból származó sztereotípiák sarkítják, polarizálják a csoportokról alkotott megítélést. Egy másik polarizáció is beléphet azonban a megítélés folyamatába: ennek a forrása az, hogy a csoportok közötti megítélési folyamatok gyakorlatilag mindig egy adott csoporton belüli interakció alkalmából dolgozódnak ki. Ez a jelenség akkor is fellép, amikor egy másik csoport képéről van szó, nem csupán a saját csoport képéről. Igy például a franciák kollektív megítélése az amerikaiakról polarizáltabb, mint egyéni megítéléseik átlaga.

Modell és valóság

Minden kísérlet szükségszerűen kicsinyített és lemeztelenített mása a kutatni kívánt tényleges folyamatoknak. Azért nagyon fontos, hogy az általunk legfontosabbnak tartottakra utaljunk, mert ezek gyermektáborokban szerzett tapasztalatokból próbáltak meg nemzetközi konfliktusokat magyarázni. Mi egy kutatásból és egy kísérletből szeretnénk támpontokat kapni etnikai konfliktusok természetének megértéséhez. Lewin, Sherif és mások a totalitariánizmus és a demokrácia globális küzdelmét modellálták néhány kamasz egyébként gyermekes csínynek felfogható viselkedésével. Az analógiás tudományos módszert követve mi kanizsai táborunkat tekintjük egy sokszínű országról szőtt látomásunk előképének. Tudjuk, ontológiailag és praktikusan mennyire bírálhatók az analógiás módszerek, ám mégis rokonszenvesnek tartjuk, hiszen a múltban is és ma is működőképesek.

Könyvünknek ez a része nem törekszik arra, hogy tájékoztatást, eligazodást nyújtson a hivatkozott szakirodalomban. A cikkeknek, tanulmányoknak csak azokat a részeit hangsúlyozzuk, amelyek vagy asszociatív vagy formális logikai módon kapcsolatba hozhatók elméleti meggondolásainkkal, kísérletünk „jegyzőkönyvével".

Sherif évtizedes munkásságának egészét sem tekintjük át írásunkban (egyébként a legfontosabbak mindenki számára hozzáférhetők magyar nyelvű tanulmánykötetekben). A kanizsai tábor megtervezésében, hol kidolgozott, hol improvizált irányításában, végül pedig az események magyarázatában mindig előttünk lebegett mindhárom, világszerte állandóan hivatkozott kísérlete (ld. *Sherif*, *White* és *Harvey*, 1955; *Sherif*, 1976; *Sherif* és *Sherif*, 1980). Sem ismételni, sem pótolni nem akarjuk, és nem is tudjuk a versengésről és együttműködésről, a „Rablóbarlangról", a „Nagy Háborúról" szóló sok ezer oldalt. Nem áll szándékunkban az sem, hogy ebben az írásunkban pedagógiai szociálpszichológiai stúdiumok számára teljes anyagot nyújtsunk. Viszont szeretnénk bemutatni azt, mit profitáltunk a Lewin-tanítvány életművéből, és érzékeltetni, milyen lehetőségei és korlátai vannak az adaptációnak (bár ez maga megérdemelne egy külön fejezetet).

TÁBORI KRÓNIKA

Forgatókönyv és stáblista

A Cigány Ifjúsági Szövetség 1990. július 1–21-ig tartó előkészítőjének házirendje

1. A táborban általában az iskolai és kollégiumi házirendek érvényesek.
2. Mindenki egyenlő mértékben tartozik felelősséggel a programok sikeréért és az együttlét hasznosságáért.
3. A házirend betartása azért kötelező, mert hatékony munkát és jó hangulatot akarunk biztosítani.
4. A megbeszélt közösségi feladatok elvégzése kötelező érvényű.
5. Mindenki felelős közvetlen környezetéért és az alapvető higiéniai követelmények betartásáért.
6. Előkészítőnkben bármiféle előítéletes magatartás szigorúan tilos, ilyen megnyilvánulás azonnal eltávolítást von maga után.
7. A vezetőség csak a fiatalkorúak számára forgalomban lévő élvezeti cikkek fogyasztását engedélyezi.
8. A tábor területét csoportosan vagy egyedül csak a táborvezetés tudtával lehet elhagyni.
9. Az általunk biztosított fő étkezéseket csak az előre közölt helyen és időpontban lehet igénybe venni.
10. A munkavédelmi, tűzrendészeti és egészségügyi szabályok betartása kötelező.

Megjegyzés:
A házirend szinte nem is igényel figyelmes olvasást, azonnal kiderül lényege. Valójában három célja volt: ki akartuk elégíteni a gyermekek biztonságigényét (miféle dolog az, ha nincs dörgedelmes szabályzat!), kerülni akartunk lehetséges konfliktusokat a környezettel, és a lehető legjobb – alkotmánnyal megalapozott – környezetet akartuk biztosítani kísérletünknek.

Annyi szokást, kialakult rendet változtattunk meg céljaink érdekében, hogy meg kívántuk nyugtatni a kétkedőket: „Ez a tábor éppen olyan, mint a többi, csak teljesen más". Jelszóvá vált, villámgyorsan elterjedt, és roppant népszerű lett közérthetősége és rejtett arisztokratizmusa miatt. Ez a mondat gyakorlatilag úgy funkcionált, mint egy jól sikerült reklám, majdhogynem transzparensként alkalmaztuk szükség esetén, máskor pedig a konfliktusok elsimításának, megoldásának jelmondata volt. Mindezek mellett egyik olyan blickfangos találmányunk volt, ami segített áthidalni a bajtársiasság és a cinkosság közötti árkot. Márpedig azt nagyon jól tudtuk, hogy szokványos tábori légkörrel, szokványos nevelő–nevelt atmoszférával nem megyünk semmire, ráadásul elrontjuk az igen fárasztónak ígérkező három hetet is.

Valójában a szigorú hangnemű házirend alig tartalmazott viselkedési normákat, látszólagos egyértelműsége a porosz iskolarendszerre emlékeztető őrmesteri hangvétele volt. Nem mindenki értette meg azonnal, hogy ez szükséges, hogy kissé segít álcázni bizonytalan fogadtatású ötleteinket, igazából viszont alig hordoz információt, és mélyen rugalmas.

Dramatis personae

Amikor a tábor (bár a magyar szó egyaránt fordítása a *Lager*-nek és a *camp*-nek, mégis jobb lenne, ha az olvasó az angol megfelelőre asszociálna) lakói, felnőttek és gyerekek és a már nem gyerekek, még nem felnőttek „fellépnek" a színen, akkor tekintettel kell lenni a névtelenségre, de nem akarhatja senki, hogy az eleven szöveget kitalált monogramok vagy fantázianevek szakítsák meg. Ezért tűnik helyesnek az a választás, hogy hatalmas színpadot képzelünk el, és úgy őrizzük meg a kötelező névtelenséget, hogy a krónikás kulcsfigurái közül az idősebbek neveit szerepeik, eredeti foglalkozásuk jelöli. A gyermekek, a mellékszereplők, a statiszták esetében az olvasó képzeletére bízzuk, valódi vagy kitalált keresztnevek, becenevek találhatók-e a szövegben – ez ugyanis nem látszik lényegesnek. Csak annyit kell tudni, hogy minden azonosság és egybeesés a véletlen műve: nem áll szándékában a krónikásnak felismerhetővé tenni, még kevésbé „leleplezni" senkit.

1. A krónikás (a továbbiakban Tanárnő) középkorú, fiatalos, férjezett, szakértője a kisebbségi és iskolai kérdéseknek, pedagógus pályája után kutatóintézetben dolgozik.
2. A Pszichológus a Tanárnő férje, Levi'sben és Adidasban jár, zárkózottabb és mogorvább, főállásban felsőoktatási intézményben oktat.

3. Az Elnökasszony ragyogóan kidolgozott megjelenésű ifjú cigány hölgy, sok politikai tapasztalattal és rutinnal, hatalmas mennyiségű nevelőotthoni tapasztalattal.
4. Az Igazgató szakállas, elegáns negyven körüli cigány férfi, sok egykori foglalkozása következtében ma is egyszerre ezer dolgot csinál, övé a gazdasági és az adminisztratív felelősség.
5. A Művész is cigány, Európa-szerte ismert, több műfajt művel, élénk és eleven érzelmi életű harmincas nő. Az ilyen emberek iránt vonzódók számára mágnesként hat. Bármit tesz, nagyon asszonyi.
6. Erika és Anna a gyermekvárosi gyerekeket kísérték el, eredeti foglalkozásuk óvónő. Mindketten nagyon nőiesek, gonddal öltöznek, a gyerekek nagy örömére néhanapján új hajszínnel jelennek meg. Részt vesznek a közös délutáni programokban, főleg azonban a lefekvésnél és az éjszakai ügyeletben segítenek.
7. Mari 19 éves, csinos, magas, erős testalkatú, szabadidejében body buildinget gyakorol. Valójában a CISZ-nek a tábor alatt sem szünetelő szervező és titkárnői munkáját végzi, sok gyerek és fiatal kedvence.
8. Nevük említése nélkül szerepel még az a két szakközépiskolás lány, akik kezdettől segítenek a tábor szervezésében.

A táborlakó gyerekek harmada egy nevelőotthonból (saját nyelvükön „kóter" vagy „menhel"), harmada egy gyermekvárosból (saját nyelvükön „lelkó" vagy „zaci") érkezett, nagyjából harmaduk Kanizsáról és vidékéről, néhányan Budapestről jöttek. A gyermekvárosból érkezettek között van néhány, aki nem cigány. Életkoruk 12–15 év. Többségük fiú, a 40 állandó táborlakó közül 30.

Krónika

Első hét

1. nap (hétfő)

A gyerekek 9 órától érkeznek (a „táborvezetők" egy része már a hétvégét ott töltötte), az Igazgatónál jelentkeznek, a szobabeosztás és elhelyezkedés után a „tanulóban" ismerkednek egymással, a felnőttekkel. Az újonnan érkezők már az első pillanattól kezdve folyamatosan bekapcsolódnak a közös tevékenységbe: feliratok, piktogramok készítésébe. A saját szobákra a lakók neve kerül, a fiú-lány WC-kre, a zuhanyozókra, a „nevelői WC-re" tréfás rajzok. Összeírjuk, ki milyen videofilmet szeretne látni. A „tanulót" átrendezzük, a padokat széttoljuk, hogy klubszerű legyen.

A háromágyas szobákhoz (egyesek félnek, túlságosan ritkán lakottak a szobák) egy kisebb és egy nagyobb közös terem – tanulószoba – járul. Rendetlen és elég mocskos minden. Később szobafestők is jönnek, amitől főként a rendetlenség lesz nagyobb. A szobákon és a két tanulószobai helyiségen kívül miénk a lépcsőháznak egy szabad tere, a két párhuzamos folyosó között. Ez akkor lesz fontos, amikor a közös terek funkciót kapnak. A nagyobbik tanulószobában a délelőtti tanulás és az esti diszkó szerveződik, a kisebben a rajz, a tánctanulás, a videózás folyik. Amikor teljes az üzem, még mindig marad hely az élő zenének az öblös, terem formájú átjáróban, ahol a le- és felfelé menő lépcsősor – mint egy színházban – a nézőközönség helye. Egyébként a „felnőtteknek" – és a nem táborlakó nagyobbaknak – itt szabad dohányozniuk. A közös terekben tilos a dohányzás, s ezt be is tartjuk. (A szobában is tilos lenne, de ezt nemigen hangsúlyozzuk, mert a szagon érződik, a gyerekek titokban itt is dohányoznak.)

Délutánra mindenki megérkezik, ekkor van az első közös összejövetel a tanulóban. A fő program a bemutatkozás: mindenki megmondja a nevét, pár szót mond magáról. (Furcsa módon, ez még hónapok után is emlékezetes program.) Ezután a házirend tervezetének felolvasása, megvitatása, értelmezése. Több vitatott kérdés van, de a lényegben végül egyetértünk: hol a tábor határa, amelyen kívülre nem vonatkozik például a dohányzás tilalma, hogyan lehet elmenni a táborból. Füzetet teszünk ki, amibe minden gyerek köteles beírni, mikor megy el, és jön vissza – minden távozást és érkezést valamelyik felnőttnek alá kell írnia. A sok fáradsággal kigondolt rendszabály az első na-

pon működik még annyira-amennyire, de nagyon hamar használaton kívül kerül, a füzet el is vész.

Fontos pont az előítéletes megnyilvánulások tilalma, ezt alaposan megvitatjuk. A táborban nemcsak cigányok laknak, bár ők kisebbségben vannak, őket sem szabad diszkriminálni, sem a nőket, sem az intézeti gyerekeket. (Az első napokban még előfordul a panasz: a konyha, a kollégium személyzete tett sértő megjegyzéseket.)

A nap zárása fél tízkor – ez állandó szabály. Fél nyolckor reggeli, 9–12 óra között tanulás, délután 2–4 (esetleg 5) óráig választható programok: művészet, kultúra, sport, testápolás („szépítkezés"). Ezek valamelyikén kötelező részt venni. 6 órakor adják a vacsoránkat az ebédlőben – aki lekésik valamilyen étkezést, éhen marad.

Éjszakai ügyeletet szervezünk: azoké az ügyelet feladata, akik nappali foglalkozásokon nem vesznek részt (főleg a kísérő gyermekvárosi nevelők). Ügyeletre azért van szükség, hogy ha éjjel baj van, a gyerekek tudják, kit lehet felébreszteni. Minden közérdekű információt (ezt is) a közös terekbe, ajtókra kiírunk.

Büfét nyitunk az egyik szobában, Mari és a két szakközépiskolás lány üzemelteti – a haszon az övéké lehet. A gyerekeknek az Igazgató kétszer 100 Ft zsebpénzt ígér.

Félholt nagy kutyát (meglőtték, éhezik, tele van bolhával) találnak a gyerekek. Különösen a gyermekvárosiak, köztük is a középső Pisti ajnározza leginkább. Ő is „korcs", mint mondja, félcigány. Legfőbb vágya, hogy korcs kutyákat tenyésszen, beteg kutyákat gyógyítson. Amúgy „hivatalosan" kőműves szeretne lenni. Szomorú történeteket mesélnek a gyerekek és a sintérek közötti harcokról a kutyákért a gyermekvárosban. A kutya a Rexi nevet kapja, az egész tábor kedvence, etetik, dédelgetik. Amikor elmegyünk, már egészen virgonc. A gondnoknő ígérte, hogy hazaviszi, de több helyi gyerek is ígéretet tett, hogy gondja lesz rá.

Este az első közös vacsora. Közben egyre több nagyobb fiú és lány érkezik, kanizsai cigányok. Kérik, hogy esténként rendezzünk diszkót, őket úgyse látják nagyon szívesen a városi szórakozóhelyeken. Az ilyen igényekre legfogékonyabb Elnökasszony ígéretet is tesz erre.

2. nap (kedd)

Az első hivatalos reggeli program: tesztek kitöltése (a teszteket az OPI-tól kértük, az országos reprezentatív tudásszintvizsgálatnál használták). Kivételesen a

Pszichológus tartja a foglalkozást. Nehéz küzdelmet vív a gyerekekkel. Kiderült, hogy többségük nem tudta, vagy nem hitte el, hogy ez egy „tanulótábor", nemcsak nyaralni jöttek, hanem délelőtt – mintha iskolaidő lenne – tanulni kell. Többen lázadoznak, kedvetlenek, sokaknak nincs kedvük a táborhoz. A nevelőotthoniak úgy tudták, a tábor egyhetes, és tanulásról szó sem volt. Ők egy nappal sem maradnak tovább, és nem fognak tanulni sem.

Sok történetet kell meghallgatnunk az intézeti állapotokról. Csire első pillantásra fiúnak látszik, a hangja is mély. Olyan, mint egy szép indián kisfiú a fényes fekete hajával és furcsa frizurájával. Kiderül, hogy a frufruja azért furcsa, mert a haját valamelyik tanár szinte tőből levágta a homloka fölött, mivel a szemébe lógott.

Délután Ferike, elfogódott, szelíd, karcsú fiú érkezik nagy sportszatyorral és feldúlt apjával, aki a Phralipe egyik helyi aktivistája. A gyereknek itt a helye az apa szerint, csak politikai diszkrimináció folytán hagyhattuk ki. A dolog végül rendeződik, a gyerek beköltözik.

Az Elnökasszony összehív néhány tizenéves fiút a táborból és a helyi ismerősei közül, akik tudnak zenélni, énekelni. Elmennek a hangszerekért, és ettől kezdve ők is a tábor állandó – és nagyon hasznos – vendégei.

Pénzt kapnak a gyerekek, és elkezdik költeni. Sajnos, többségük cigarettát vesz rajta a szomszédos önkiszolgáló boltban.

Este diszkó van. Vendégeink szépen feldíszítik a tanulót, ki is takarítanak, hoznak magnót, erősítőket, kazettákat. Megjönnek a „bajzások" is, nagyobb fiúk és lányok, volt állami gondozottak, akik a Bajza utcai GYIVI-ben laknak. (Ez a nevelőotthoni gyerekek rettegett társadalmi „elfekvője" – ők is idekerülnek, ha nem sikerül a továbbtanulás.) Állandó vendégeink lesznek. A diszkó fél tízkor rendben befejeződik.

Nagy nehezen lefeküsznek a gyerekek. A szakközépiskolás lányok, Mari és a gyermekvárosi nevelők bevezetik az „altató puszit". Ez az ő hagyományuk lesz, amire a gyerekek igényt is tartanak.

Este megbeszéljük – a „vezetőség", beleértve a középiskolásokat –, milyen megoldást kellene találni arra, hogy a konyhások ne zúgolódjanak a repeták és az „illegálisan" velünk étkezők miatt. Főleg ezért, de az összetartozást is szimbolizálandó, a Művész vállalja, hogy az éjszaka mindenki számára készít egy jelvényt, amit étkezésnél hordani kell. Sajnos az anyaga (rajzlap) miatt, mint kiderül, mindennapi viseletre nem alkalmas, de rendkívül jól sikerül. A gyerekek másnap reggel üdvrivalgással fogadják, az utcán is viselik sokan büszkén. (Trapéz alakú a jelvény, benne tiszta sárga színben ragyogó nap, piros szív és a szervezet – CISZ – rövidítése.)

3. nap (szerda)

A két férfi elutazik, csak másnap este jönnek vissza. A délelőtti tanulást enyhe morgás fogadja, de hajlandók együttműködni. A Tanárnő vezeti a foglalkozást. A könyvekről van szó általában, mire jó, hogy könyveket olvasunk. Ezután részlet következik *A kis herceg*ből (barátkozás a rókával), el is játsszák ketten. Nem sikerült fényesen, de a gyerekeknek tetszik. Majd versírás következik – *Ünnep* címen –, szabadon vagy a megadott rímekhez. Egyesek eleinte lázadoznak, de végül is mindenki megírja. Az összes verset felolvassuk. Itt alakul ki a „hagyomány", a teljesítmények megtapsolása. A verseket (a helyesírás kijavítása után) a tanulóban álló szekrényekre ragasztjuk fel, mindenki olvasgatja, később a vendégek is.

Délután a Művész rajzfoglalkozást tart az érdeklődőknek. Vannak igazán tehetséges gyerekek, közöttük például a kanizsai Tibi, akivel máskor igen sok baj van. A rajzok, festmények, később a montázsok szintén a falra kerülnek. De a legszebbeket levesszük hamar, nehogy megrongálódjanak.

Ezután videózni lehet – az Elnökasszony és az Igazgató még délelőtt elmentek gépet és filmeket kölcsönözni.

Néhány könyvet a Tanárnő otthonról hozott, de kevésnek bizonyul. Többen szeretnének olvasni, a kollégium pedig könyvet nem ad. Ezért a Tanárnő az érdeklődőkkel (kb. hat gyerek) megkeresi a városi könyvtárat, és némi bürokratikus huzavona után saját nevére kölcsönöz. A könyvtárosok nagyon készségesek, kedvesek, van folyóiratolvasó és zeneszoba, ahol fülhallgatón a kért lemezeket lehet meghallgatni. A könyvtár egyik munkatársáról – Feri – kiderül, hegy egy szomszéd faluban együtt zenél egy cigány csoporttal. Ő is állandó vendégünk és segítőnk lesz.

Aznap még elmegyünk két cigány szervezethez is, ott szintén kapunk könyveket kölcsön. Így az állomány legalább 30 kötetre rúg, de cserélünk is.

A visszaérkezés után a Tanárnő és a Pszichológus közös szobájára új felirat is kerül: KÖNYVTÁR. Ettől kezdve a gyerekek egyre többet és egyre többen bejárnak. (A „könyvtár" a harmadik, nem használt heverő egyik sarka, ahol fölhalmozzuk a könyveket. Egy füzetbe kell beírni, ki mit visz el, kihúzni, amikor visszahozta. A könyvkupac mellett ülve lehet olvasgatni is.)

Két walkmant hoztunk magunkkal saját használatra, abban a reményben, hogy szabadidőnkben angolul tanulunk. Mint utóbb kiderül, szabadidőnk nem marad, ám a gyerekek rögtön fölfedezik a magnókat, és kölcsönkérik.

Doki, aki most végzett a nevelőotthon iskolájában, angolul akar tanulni. Már délelőtt elmondta, könnyen megjegyez ismeretlen szövegeket, oroszból is

elég jó volt. Előbb ő és a Zsoké tanulgat az angolkazettáról, aztán a következő napokban egyedül Doki. Könnyen tanul valóban, a többiek bámulnak, hogy angol szavakat motyog maga elé, és van, amit eltanulnak tőle. (Például az utcán egy lányt megszólítanak: *May I join you?*) Sajnos Doki vasárnap egy hétre elmegy, és mire visszajön, a walkmanek elromlottak. Egy másolatot kap az angol nyelvleckéről búcsúajándékként. Esküszik, megtanul angolul. Sikerülhetne neki, gyorsan tanul és ambiciózus. Egyébként péknek készül. (Mint pár hónap múlva kiderült, nem tanult angolul többet, ezzel szemben megtanulta a beás nyelvet: ő is cigány, a családja is, szégyellte már, hogy nem beszéli a nyelvet.)

A másik nevelőotthoni nagylány – aki szintén elmegy vasárnap egy hétre –, Misi fonónő lesz, semmi mást nem lát reálisnak maga számára. Szép, csinos, a mozgása kecses. Verseket vagy efféléket ír, nem jó színvonalon, de szorgalmasan. Nagyon szeretne önmagáról beszélgetni, gondolkodni. Tanácsoljuk, hogy vezessen naplót. Elkezdi, de sajnos elfelejtődik a dolog.

Kiskati és két másik kanizsai kislány, akik az Elnökasszony férje által vezetett táborban töltöttek egy hetet, és ott „tüntettek", elkezdenek tüntetést szervezni. Biztatjuk őket, de a kötelességeikre is figyelmeztetjük. A tüntetésből végül nem lesz semmi.

Egyébként a 107-es szoba (lakói Kiskati, Rózsika és a gyermekvárosból jött Timi) éppen Kiskati szervezőkészsége folytán már az első naptól egyfajta közösségi központ. Rendszerint belülről bezárják, cigiznek, de sok mindent dolgoznak is – terveznek, szerveznek, tanulnak – ott. Ha valaki eltűnt, gyakran ott keressük először.

Este cigány népzene van, vacsora után diszkó megint, és video azoknak, akik nem akarnak diszkózni. A zárás félelmek közepette zajlik – nincs férfi a „háznál" –, de meglepően sikeres. A vendégek (a sokak számára félelmetes „bajzások" is) tiltakozás nélkül tudomásul veszik a fél tízes búcsút.

4. nap (csütörtök)

Reggel Csámpi elszavalja tanév végi nagy attrakcióját, Petőfi *Csámpás legény* című versét, ezután Rózsika elmondja a Művész egyik meséjét. Az előadót is, de a jelen lévő szerzőt is lelkesen tapsolják: nem láttak még élő írót, aki ráadásul cigány.

Délelőtt a Tanárnő egyedül marad 40 gyerekkel, mert a többi felnőtt elment a „lengyelpiacra" piperecikkeket vásárolni. Ezeket majd a „szépítkező" órákon fogják használni. Akkor írták meg a gyerekek a fogalmazást: Egy napom tíz év múlva, 2000. július 4. Hétvégére a házi feladat, hogy hétfőre majd jó

helyesírással másolják le. (Szinte mindenkinek, még a legjobb tanulóknak is rettenetes a helyesírása. Az intézetekben élő, ott nevelkedett gyerekeknél még az anyanyelviségre se lehet hivatkozni, amellyel olyan sokszor érvelnek a cigány gyerekek íráskészségével kapcsolatban a pedagógusok!) A fogalmazásokat javítás után sem tettük közszemlére. Túlságosan sok volt a személyes, intim közlés.

Közben állandóan látogatók jönnek. A nevelőotthon egyik igazgatóhelyettese, különböző szülők (máskor mindig délután jöttek), a *Zalai Hírlap* fotósa és újságírója („Beszélgetnek maguk egyáltalán a gyerekekkel? Tud erről a táborról és hozzájárult Solt Ottilia?"), telefon a helyi televíziótól, információk kellenének és jönnének. Amikor jönnek – ebéd után – már ott van az Elnökasszony és a Művész. Interjú készül velünk és négy gyerekkel. Gyöngyike a végén összeszedi a bátorságát: még azt akarja mondani, hogy jó, hogy itt tanulni kell, és többet tanul itt, mint az iskolában.

Délután még egy újságíró érkezik az MTI-től.

Délután újra művészet – ez mindennapi program, amelyen változó számban 10–15 gyerek vesz részt. A Tanárnő ismét könyvtárba megy, ezúttal csak elkísér, majd hat óra körül elhoz onnan gyerekeket. (Később már nincs szükség kíséretre, a nagyobbak és a várost-könyvtárat ismerők maguk mennek és viszik a kicsiket.) De előtte öt-hat gyerekkel a rendőrségre mennek. A járókelők csodálkoznak, a rendőrök úgyszintén: előadásra hívunk valakit, mert többen szeretnének rendőrök lenni. Mindenekelőtt Csámpi (reménykedve abban, hogy kinövi egy baleset után megmaradt járáshibáját) és Árpi (aki a Holmes nevet adományozta magának), de mások is. A százados megígéri, hogy a rendőrségtől másnap jön valaki, és felel a kérdéseinkre.

Este a szokásos programok, de most már foci is van az épület előtti parkban lévő pályán. A gyerekek szeretnék, ha lenne tanár–gyerek, illetve lány–fiú mérkőzés. Elvileg álságosan helyeseljük, de sem időnk, sem kedvünk nincs a szervezéshez, a játékhoz sem nagyon. A gyerekek még kissé zúgolódnak a kialakuló „munkamódszer" miatt: aki akarja, az szervezze meg, a felnőttek dolga, hogy segítsenek – ők éppen fordítva szeretnék.

5. nap (péntek)

Reggel a szokott napi kezdéskor programismertetés, és a lopás megoldása. Eltűnt ugyanis 150 Ft és három üveg kóla. Különösen a pénz elvesztése fájdalmas. Az előző esti vezetői megbeszélés alapján nem lesz nyomozás, a pénzt pedig összeadjuk, minden felnőttre-gyerekre 3 forint jut. Az Igazgató kis „lelki-

fröccsöt" tart, és nagy megkönnyebbülést hoz mindannyiunknak. Kihirdette ugyanis már az első délutánon, hogy 100 forintnál nagyobb összeget és az értékeiket mindig neki kell átadni megőrzésre. Nem volt azonban egyetlen igénylő sem a hirdetmény óta. Kiderült az is, hogy a szobakulcsok nemcsak a saját szobához jók, bárki bemehet, és elviheti, amit akar.

A nevelőotthoniak egy hétig velünk maradt kísérője vállalkozik, hogy egy órát tart reggel. A *Hétszínvirág* című mesét dolgozzák fel – többek között ezért kellett előző nap könyvtárba menni. Felírják, kinek mi a hét kívánsága.

A főhadnagyot nagy ünnepléssel fogadják. Rokonszenves fiatalember, civil ruhában. Zavarban van és meghatott, nincs szokva ahhoz, hogy „a" rendőröket ennyire szeressék. Körbeülik, csodálják, az előadását nagy érdeklődés kíséri. Válaszol a rengeteg kérdésre, majd járőrkocsiján háromnegyed órán át utaztatja a gyerekcsoportokat. Megbeszéljük, hogy megint eljön, de nem maradt rá idő.

Ettől kezdve (de talán már a rendőrségi látogatás óta) formálódik a gyerekek és a rendőrség közötti jó viszony. Erre szükség is van, mert egyre több a „bajzás" és helyi cigány fiú, lány, kisgyerek, sőt vendégeink egyikéről-másikáról kiderül, hogy büntetett előéletű. Legalább tíz olyan állandó vendégünk van, akik gyakorlatilag egész nap velünk vannak, további változó számú, 20-30 késő délutáni-esti látogató fiatal és gyerek („bajzások" és ki tudja még, kik), rendszeresen bejáró felnőttek is vannak legalább további tízen.

Árpi bejelenti, hogy Ki mit tud-ot szervez Csaba-napra, megrajzolja a plakátot stb. A felnőttek fogják bemutatni, mit tudnak. Aktív részvételüket kéri.

Kiskati plakátot készít: írja fel ki-ki, mi a három kívánsága. A dolog se a gyerekek, se a felnőttek számára nem egyértelmű, csak a végén derül ki, hogy reális és teljesíthető kívánságokat kellett volna megfogalmazni.

Különböző helyi cigány politikai aktivisták érkeznek, vitatkozni, beszélgetni. Erre este kerül majd sor, a gyerekek lefekvése után.

Elég jó az idő, délután strandra megy, aki akar. Ez a program már volt korábban is, de kiderült, hogy a gyerekek utálják a kinti medencéket, aki eljön, úszni vagy vízbe ugrálni szeretne, de legalábbis nézni az úszást.

Formálódnak a szerelmek, barátságok. Kiderül, hogy a Pestről érkezett Vanda nem olyan félénk kislány, mint amilyennek látszott – segített ebben az is, hogy az első naptól ő lett a „labdafelelős". Pufi (virgonc, beszédes kislány a nevelőotthonból) találkozik az anyjával: majdnem annyi idős volt, amikor őt szülte, mint most a lánya: 13 vagy 14 éves. Most szeretné, ha visszamenne hozzá, de Pufi nem akar, mert meg van arról győződve, hogy csak a munkájára tart igényt.

Tanti (értelmes, szorgalmas gyerek, mezőgazdasági szakközépiskolába vették fel) találkozik több régen vagy sohase látott „tesójával". Velük van ragyogó arccal, amikor nincs kötött program. A legkisebb Pistát a portásnő testvére el akarja vinni hétvégére. Nincs gyerekük, tán még örökbe is fogadnák. Mehet, boldogan.

Zoli (mosolygós, csendes gyerek a nevelőotthonból, ő sajnos évet ismétel azóta) is több „tesójával" találkozik, némelyiket még sose látta. Minden „tesó" rendszeres vendégünk lesz (ő is – szobatársával, Jocóval – náluk).

A vezetőség úgy ítéli meg, lehetetlen állapot, hogy minden délután-este video van és diszkó. Nincs szervezett cigánykultúra-ápolás. Kihirdetjük, hogy következő héttől diszkó csak másnaponként lehet, előtte cigánydal és/vagy tánctanulás, -hallgatás. Az élet elsodorta ezt a rendszabályt is.

A Pszichológus ötletére az Elnökasszony gyűjteni kezd 10 forintokat a csúnyán beszélő gyerekektől. A Pszichológus a felnőttek káromkodáspénzét gyűjti. A gyerekek az ötlettől felháborodnak – egy ilyen új rendszabályt be kell írni a házirendbe, meg kell szavazni, nem lehet csak megparancsolni! –, de látva, hogy a felnőttektől gyűlik a pénz, és megtudva, hogy a tábor végén közösen költjük el, beletörődnek. A felnőttek büntetéspénze a Könyvtárban, egy üres marlborós dobozban gyűlik, ezt a gyerekek kéjjel számolgatják, sokan és naponta többször. Ők maguk ritkábban fizetnek az illetlen beszédért, de a rendszabályt általánosságban elismerik, és mentegetőznek.

Esténként – ami általában az éjszakai órákat jelenti – a felnőttek sörözés mellett tárgyalják meg a napi ügyeket. A sör a mi büfénkből származik. A gyerekek hamar megtanulják, hogy az üres üveg az övéké. Rendszeresen járnak visszaváltani, az élelmesebbek távolabbi boltokba, ahol nem csapják be őket annyira.

Csaba-napon van az ünnepi Ki mit tud. Két Csaba van, az egyik egy pesti fiú, a másik pedig Zsoké a nevelőotthonból. Az utóbbi nyomtalanul eltűnt, így a zsűriben csak a pesti Csaba ül, és kapja meg a csokit ajándékként. Árpi egyedül konferálja végig a műsort. Ügyes, ötletes, jó előadó – imád szerepelni, a központban lenni.

Nem itt, hanem a következő Ki mit tud-ra készülődés során Árpi és Jocó azt tervezték, hogy együtt játsszák el azt a jelenetet, amit Árpi egy iskolai rendezvényre írt, és együtt mutattak be nagy sikerrel. Összevesztek, ezért most nem lépnek fel együtt. Árpi ugyanis azt mondta Jocónak, hogy nem volt igazán jó az alakítása. A Tanárnő kibékíti őket, kézfogás stb., de rögtön újra összevesznek. Riválisok és barátok. Jocó kissé „nőies" aljassága és Árpi „férfias" go-

rombasága, a praktikákkal szembeni védtelensége pillanatok alatt konfliktushoz vezet.

A műsor vége felé egy kisebb dráma történik: Gabi tréfának szánva bekiabál egy buta szólást (kb.: „Még az anyád is gyűlöl, ahogy csinálod!"), Árpi abbahagyja a konferálást, kirohan. Később visszajön, és folytatja, mintha mi se történt volna. Árpit, így mesélte korábban, csecsemőként egy rendőr találta meg a kert végében a szénába rejtve, ahova az anyja tette meghalni. A szomszédok szóltak, hogy nem hallják a gyereksírást. Amikor ezt Gabi megtudja, valóban bánkódik: eddig ebből a szólásból nem volt semmi problémája. Árpival valahogy elintézi az ügyet.

A programnak egyébként hatalmas a sikere. A Művész díjakat rajzolt, ezeket kapják az első helyezettek. Az első cigány dal és tánc (ebben lépett fel az Elnökasszony is), második a Pszichológus pantomimjátéka, harmadik a lambada, amit Mari Palival táncolt. (Egész délután gyakoroltak bezárkózva a szobába, néhány kisebb gyerek egymásra tett szemétkosarakon leste őket az ajtó fölötti résen.) A gyermekvárosi nevelők óvodai paródiát mutattak be, a szakközépiskolások énekeltek, a többi felnőtt verset mondott vagy olvasott fel.

Kilenc óra felé előkerül Zsoké. Kiderül, hogy egy családnál volt látogatóban, együtt ünnepelték a névnapját. (A vendéglátók fia szintén a nevelőotthonban él, de a nyarat otthon töltheti.)

A fontosnak bizonyult beszélgetés nagyjából a következő módon zajlott.

„Miért nem szóltál, hogy el akarsz menni?"

„Maguk úgyse engedtek volna el!"

„Édes fiam, ez nem börtön, ahonnan megszökünk, itt meg kell beszélni a dolgokat. Megbántottál mindenkit, akik a műsorral örömet akartak neked szerezni. Ha megbeszéljük, találunk olyan megoldást, hogy itt is lehess, el is mehess!"

Zsoké ezután két lánnyal (Pufi, Gyöngyi vagy Pofa) rendszeresen jár előbb csak ehhez a családhoz, később egy másikhoz (Rózsika és Tibi családjához) is. Szólnak, hogy mennének, megbeszéljük, mikor jönnek vissza, s ezt pontosan be is tartják. Boldogan jönnek a jó hírekkel: ma szódát készíteni tanultak, ma kávét főzni, húst panírozni, ma kipróbálták a liftet stb.

A hír pillanatok alatt elterjed. Ezután rendszeresen szólnak a gyerekek, ha el akarnak menni, jelentkeznek visszatéréskor. Kérdik, meghívhatják-e új barátaikat és fellelt „tesóikat" a táborba, közös programokra.

6. nap (szombat)

Reggel tanulás jellegű összejövetel, de csak a közös ügyek megbeszélésére. A házi feladatok beszéljük meg, egyesek külön házi feladatot kérnek és kapnak. Sürgetik a tesztek kijavítását is, bizony!

Vendégek érkeznek, jelentős cigány személyiségek Budapestről. Béla, az Elnökasszony férje (már este focizott a lányokkal, nagy örömükre), Laci (a hétvégére szabadságolva) és Ibolya.

Ebéd után kiderül, hogy a táborban tetű van. Az Igazgató hív össze drámai gyűlést: tetűvizit. Az Igazgató és Ibolya tetűirtóért mennek el, a többiek maradnak. Ki apatikus, ki őrjöng. (Kiskati hisztériás rohamot kap, mert haza akar menni a szüleihez, és nem engedik majd vissza, ha kiderül, hogy tetű van a táborban.) Az is lehet persze, hogy nem is volt tetű. Az azonosított esetekre három „szakértő" háromfélét mondott. Nem is kente be mindenki a fejét: egyesek azért nem, mert nem voltak a táborban, mások azért nem, mert nem akarták. (A krónikás azért nem, mert nem látta sem a tetűt, sem a serkét a gyanús fejeken, s gyermekkori személyes tapasztalatai alapján ezért nem hitt a létezésükben.) Lehet, hogy az egész mögött csak a félelem bujkált: lehetetlen „cigánytábor" tetű nélkül!

A gyermekvárosi nevelők, Erika és Anna a legjózanabbak. Majd ők bekenik este a gyerekeket, az összest, de ne legyünk egész délután karanténban. Legalább 20 gyerekkel uszodába megyünk, a többiek saját programot csinálnak, videót néznek, egyesek könyvtárba mennek. A Tanárnő (mint utóbb már látni, fölöslegesen) diszkréciót kér a tetűt illetően.

Este csak a tetvetlenítés nyújtja meg a lefekvési időt, nem marad el a zene és a tánc sem. A gyermekotthoniak csak az ERGO-t ismerik, de ők azt is rögtön lemossák. Tetűirtás közben és utána a dolog a feledés vagy elhallgatás homályába vész örökre. A tábor ideje alatt semmilyen szóbeli vagy írott formában nem bukkan föl újra. (Azonban 10 hónappal a tábor után egyik gyerek úgy emlékszik rá, mint a tábor legrosszabb élményére – mégse volt olyan mindennapos dolog!)

Furcsa a hallgatás, mert a tábor rendkívül pletykás. A gyerekek mindent látnak, hallanak, kilesnek, és pillanatokon belül minden hír elterjed. Leselkednek is kulcslyukon (a felsőt az ügyesebbek papírral betömték, de a nagy szakértők – a Tanárnő és a Pszichológus – csak a végén tudták meg, hogy ott is lesnek), és egymásra tett papírkosarakon az ajtó feletti függöny résén, az ég tudja még, hogyan.

7. nap (vasárnap)

Délelőtt az Elnökasszony és a férje délelőtt 15 gyereket visz el lovagolni egy közeli lovardába. Doki, Misi és Ilus a nevelőotthoni tanárral elmennek egy hétre, de a gyerekeket visszavárjuk. Fájdalmas búcsú, megbánták már, hogy elígérkeztek. (A hét elején még valamennyi nevelőotthoni gyerek el akart utazni!) A következő héttől nincs velük nevelő. „Ugye nem rúgnak ki?" – faggatnak aggódva.

Korán van ebéd, azután a kanizsai búcsúba megyünk. A gyerekek családokhoz mennek ünnepelni vagy kis csoportokban együtt. A felnőtteket körútra hívták meg. Meglátogattunk egy cigány szobrászt, aki a cigány emlékművet készíti majd. Ezután Kiskanizsára mentünk, amit a helyi cigányok tanyának neveznek, egyfajta telep. Mindenütt sütnek-főznek, minket is jó ebéddel várnak. A zenekar a táborból ismert fiúkból áll, de „sajátunk" közülük csak Gabi. (Ott van a húga is, Timi, 11-12 év körüli kislány, aki szintén gyakran van velünk, de persze nem bennlakó. Timivel fél év múlva a nevelőotthonban találkozunk – a család nagyon szegény, talán egyéb baj is van, így Timi is intézetbe került.)

Egy másik házba is bemegyünk, ahol Ferike családja ünnepel. Finom tökös-mákos rétessel kínálnak és novával. (Ferike apja jött annak idején olyan harciasan a táborba.) Kiskanizsán a nagyszülők laknak, ők maguk pedig benn a városban, a gyereknek Commodore 64-e van, és jól elbeszélgettünk a programok kompatibilitásáról. (Az utolsó előtti napon a Tanárnőt kérte meg, hogy intézze el könyvtári késedelmi ügyeit. 28 Ft-ot kellett fizetni, de az apjánál csak 24 volt, így 4 Ft-tal adós maradt.)

Estefelé mindenki hazaér, vacsorát kapunk. Ezután a focimeccset nézzük. Szerveződik a „CISZ-tábor" kontra „bajzások" mérkőzések sora. Az első meccs lezajlik.

A héten kiderült, hogy a legzűrösebb gyerek a kis Ricsi. Minden nap végső figyelmeztetést kap, hogy a legközelebbi alkalommal, ha így viselkedik, elküldjük. Egy darabig ez segít. Az apja esténként néha ennivalót hoz be a felnőtteknek (ő vagy az édesanyja főzte helyi specialitásokat), amúgy is sajnáljuk a gyereket. A gyerekek is legszívesebben kirúgnák, de aztán megszánják. A nagyok (főleg Ferike gondoskodik róla) időnként bevonszolják a zuhanyzóba és megfürdetik, mert állandóan úgy néz ki, mintha soha nem mosdana. Lehet, hogy meg is verik néha. Ezt jobb nem tudni. Ricsi apja nagyon sokat iszik, az anyja megölte magát. A nagymama neveli a kisfiút. (Sajnos néhány hónap múlva Ricsi is a nevelőotthonba került.)

Más zűrös gyerek is van. Az első héten még Kiskati volt ilyen. Nagyszájú sztár, rendkívül kevés tudással. Korrekciós osztályba járt, és egészségügyi szakközépiskolába készül. (Szakiskolába került, de még a félév előtt kibukott, sajnos.) Imádja Hága Antóniát, aki meglátogatta őket az előző táborban. Egy fényképéről készült fénymásolatot tett a szobájában az ágya fölé. (Ezt a fényképet az utolsó napon a Tanárnő a saját szobájában találta az ágyán: a szemeket gondosan kivágta valaki.) Nagyra tartja az Elnökasszonyt, a férjéért viszont rajong. Őt is a nagyanyja neveli. Öccse, Zoárd, szőke hajú, kék szemű, nagyon szép fiú, állítólag az apja német. Zoárd rendszeresen bejár, remekül táncol. (Bemutatták egyszer a cigány Rómeó és Júliát – Joke és Mirka a két főhős –, nagyon szép volt.) Kiskati a fiúkat nagyon szereti, de azt hirdeti, hogy nem tehet róla, hogy minden fiú őt akarja. A kanizsai Tibi tényleg rajong érte, és Soma is, összeveszésük sok zűrt okozott. A Tanárnő egyszer fél éjszaka beszélgetett vele a tesztek javítása közben. Napokon át kenegette a szúnyogcsípéseit ecettel, beszélgettek személyes dolgokról is, mégse alakult ki igazán bensőséges kapcsolat.

A legkisebb Pista epilepszia-jellegű rohamokat kap. Egyszer az utcán vergődve azt hörgi: az orvos megmondta, hogy 20 éves korában meg fog halni, de lehet, hogy egy ilyen roham hamarabb elviszi. Betegségéről a kísérő nevelők nem tudnak, gyógyszere nincsen.

Tibivel (kanizsai és a bájos, szelíd Rózsika bátyja) egyszerűen csak sok baj van: beverte az üvegajtót, karate-ütéssel szétvert egy bekeretezett képet, ablakot, valószínűleg ő lopta el a könyvtárban a zsebrádiót, ijesztgeti a kisebb gyerekeket. Régebben volt rendőrségi ügye is. Barátja és pártfogója szerint (ez persze ismét csak Ferike) egy ismerőse kicsalt 30 ezer forintot egy némettől, és azt mondta Tibinek, ad belőle neki. Tibi persze elfogadta, miért is ne. Azonban a tolvaj lebukott, és Tibi is gyanúba került, rendőrségi figyelmeztetés lett a dologból. Őt is egyszer (valahányadik üvegtörés után) majdnem „eltávolítjuk" a táborból, az ítélet után vagy fél órára eltűnik, majd barátai és pártfogói visszakönyörgik. „Agyonverik a szülei, ha megtudják", „soha többé nem követ el rosszaságot". Nem akarjuk, hogy valaki is megszégyenülten eltávozzon.

A „zűrös gyerekekkel" együtt lassan alakul a tábor rendje: a fegyelem csak technológiai jellegű, drill nincsen, mindent meg kell beszélni; ha nem sikerül, akkor lehet más megoldást keresni; a tábor nyitott minden értelemben; mindenki kitalálhat programot, segítünk megszervezni. Ez utóbbinak egyre nagyobb jelentősége lesz.

Este moziban voltunk. *Az istenek a fejükre estek II.*-t néztük meg kb. 28 gyerekkel. Kár volt a pénzért, a mozi már nem annyira vonzó, mióta a videózás szinte természetessé vált.

Második hét

8. nap (hétfő)

Reggel az első program annak megbeszélése, hogy kit tiltsunk ki a táborból. Minden kanizsai, főleg „bajzás" cigány idejár, ez a gyerekek nagy részét is zavarja. A baj csak az, hogy mindenki csak a saját barátait, rokonait, azok barátait, rokonait nem tiltaná ki. De végül is konkrét panasz nincs senki ellen sem. Akkor ezt így tűrjük, de az Igazgató szigorúan kihirdeti: vendégek nem mehetnek be a szobákba. (De hát őrség nincsen, így ezt is mindenki úgy érti, ahogy akarja.)

A délutáni program a művészeti foglalkozás után beszélgetés fővárosi vendégünkkel a cigányságról. Csekély lelkesedés fogadja a bejelentést. Majd amikor kihirdetjük, a beszélgetés utcai séta közben folyik, sőt talán egy fagylaltot is kap, aki elmegy, sokan jelentkeznek. A program másnap ismétlődik. Jól érzik magukat együtt, de maradandó élményt az együttlétek nem nyújtanak.

9. nap (kedd)

Délelőtt új vendég érkezik, tanárnő, aki nemrég jött vissza az USA-ból. Nagy sikerű diafilmes élménybeszámolót tart. Sokaknak igazi élmény, amit később is emlegetnek. Minisztériumi látogatónk is érkezett, aki meg van elégedve a látottakkal. Este a Tanárnő végre a teszteket javítja. Folyton jönnek a gyerekek segíteni. Robi – szintén a nevelőotthonból – a matematikában segít. (Csak Iván jobb nála, aki konszolidált családban nevelkedik Kanizsa környékén.)

Délután fél egytől kettőig művészet, utána video vagy úszás, többeknek könyvtár. (Sajnos múzeumba nem jutottunk el – kevés volt az idő!)

Az uszodába már minden kislány eljár, először úsznak „igaziból", valójában itt tanulnak meg úszni a fiúktól. Némelyik fiúról is kiderül, hogy a napokban tanulta meg az úszást. A lányok a zuhanynál szemérmesek, lassan szokják meg, hogy idegen felnőttek előtt kell levetkőzniük. Örülnek, hogy nem kötelező „strandolni", szemérmetlen fürdőruhában idegenek előtt heverészni. Az uszodai személyzet beletörődik a jelenlétünkbe, sokan kedvesek, bár kisebb villongás még előfordul. Igen okosan szervezett a kanizsai uszoda! Van külön rész az úszóknak, külön a fejest ugráló kamaszoknak, és egy kisebb medence az

úszni nem tudó gyerekeknek. A mieink végigjárják a stációkat, és ahogy megtanulnak úszni, lassan a nagymedencébe is bemerészkednek. Az első „igazi" uszodai napon zuhogott az eső, akkor tanultuk meg, hogy a szekrények csak ruhamegőrzők, úszni és ugrálni benn is lehet.

Délutáni „kultúrprogram" a szervezett cigánytánctanulás. A fiúkat Zoárd és Peti (a következő héten ő is beköltözik, egyébként egy környékbeli faluban lakik, és betanított targoncavezető egy kanizsai gyárban, 19 éves, remekül táncol, gitározik és énekel), a lányokat egy helyi fiatalasszony és Kiskati tanítja. Vanda és Pali nagy elismerést kap. (Megbeszélünk egy következő alkalmat is, de ez elmarad.)

A gyerekek egyre több kedvvel zenélnek és énekelnek együtt, néhányan táncolnak vagy tanulnak egymástól táncolni. A folyosói sarok (átjáró) lesz a cigány élőzene és tánc helye. Függetlenül attól, van-e diszkó vagy video, itt mindig lehet táncolni, zenét hallgatni vagy zenélni.

Este még drámai beszélgetés zajlik a felnőttek között. Mindenkinek baja van mindenki mással. A Pszichológus próbálja a feszültségeket oldani. Nem könnyű feladat, a szerencse csak az, hogy napközben veszekedésre nincsen idő. Kitaláljuk a másnapi programot, és békében térünk aludni arra a pár órára, ami még az éjszakából maradt.

10. nap (szerda)

Reggel a könyvtárba megyünk, mert kell egy lazítósabb nap. Sokan már ismerik a könyvtárt (egy egykori kolostor és templom, amit középiskolai diákotthonná alakítottak át, mielőtt jelenlegi funkcióját megkapta; talán Ferikén kívül még senki sem volt ilyenben), mások most járnak itt először. A gyerekek zenét hallgatnak, olvasgatnak, beszélgetünk, sokat segít a könyvtáros Feri is. A nevelőotthoni kislányokat sajnos a Tanárnő azon kapja, hogy kitépkedik kedvenc énekeseik fotóit egy képeslapból. Szégyen-nem szégyen, gyorsan eldugja a kitépett lapokat, éppen időben, mert jön a könyvtárigazgató, aki nem igazán boldog a látogatásunktól. (Függetlenül attól, hogy előző héten vele beszéltük meg, hogy jövünk.) Egyesek horoszkópokat olvasgatnak, néhányan ezt befejezendő jönnek majd később vissza önállóan is.

A lányok kifelé menet szólnak, hogy Tibi kezében látták azt a fehér zsebrádiót, ami szerintük a könyvtárosnőé az olvasóban. Akkor még lehetett reménykedni abban, hogy csak képzelődtek, de következő héten a könyvtáros Feri is szólt, hogy eltűnt a fehér zsebrádió. Mivel csak a Tanárnővel négyszemközt beszélt, az úgy döntött, maradjon a diszkréció. Tibivel egy fagylalt

mellett beszélgetett, ő tagadta a dolgot, ezért megkérte, hogy Ferikével nézzenek utána, mennyibe kerül egy ilyen rádió. (Bizományiban vették meg másnap, deklaráltan a káromkodáspénzből.) Ezt is megúsztuk.

A gyerekek rendkívül fáradtak. Amúgy is elég kicsiny a szellemi teherbíró képességük, az elmúlt hét sokat kivett belőlük. Nyilván későn alszanak el, korán kell kelni minden nap a reggeli miatt, a délelőttöket pedig valódi tanulásnak érzik. De arról is lehet szó, hogy a 10. nap körül természetes a dolog „leülése", ahogyan a Pszichológus magyarázta.

Egyértelműen meglátszik, hogy a nevelőotthoniak mások, mint a gyermekváros lakói. Az előbbiek jobban hasonlítanak a családban nevelkedőkre, valamennyien „egyéniségek", az utóbbiakra mintha nagyobb hatással lett volna már az intézet. Sok magyarázata lehet a dolognak, de az tűnik legésszerűbbnek, amit magunk is látunk: sok családból a gyerekek hol ki-, hol bekerülnek az intézetbe, több a rokoni szál, nem szakadnak szét teljesen a családhoz fűződő kötelékek. Talán az is segít – ami más vonatkozásban hátrány lehet –, hogy nemcsak a vérségi kötelékek, hanem az etnikaiak is erősebbek. A nevelőotthont időről időre meglátogatják kanizsai amatőr cigány együttesek, ápolják hát az etnikai kultúrát.

A konyhaszemélyzet, a portások és a gondnoknő kezdi megszeretni a gyerekeket. Eleinte a „jobban viselkedő" gyermekvárosi és a néhány nem cigány gyerek népszerű, de később már nem lehet észrevenni különbséget. Ruhákat hoznak, egyesek órát, láncot, pénzt kapnak ajándékba. Nem panaszkodnak már az evés miatt, igyekeznek olyat főzni – pedig sokaknak, a szomszédban lévő másik diákotthonnak is főznek –, amit a mieink szeretnek.

Meglepő, milyen kevés gyereknek van órája. Nem az ára miatt. Különösen az intézetiek gyakran jutnak pénzhez, szemrebbenés nélkül elverik, hetente tudnának pedig órát venni.

Pénzszerzési források, amelyeket lassanként elmesélnek: a felnőttektől gyűjtött üveg legitim, de néhányan (Jocó Zolival és két-három másik fiúval, a Pszichológus ünnepélyesen kölcsönadott zseblámpájával) minden vendégcsoport távozása után végigkutatják az üres szobákat az épületben. Szép pénzeket és értékes tárgyakat (pl. nagy kés) találnak, összegyűjtik az üres üvegeket. Mások is gyűjtenek üveget a házban az építőmunkások hagyatékából. A közeli telefonfülke egy darab kétforintos bedobása után sok kétforintost dob ki. (Becsszóra nem törték fel!) Ebben az üzletben is többen vannak. A gyermekvárosból érkezett Feri, Csámpi és baráti körük (a lányok) a „lengyelpiacot" látogatják. Elkérik az üres üvegeket, de kérnek pénzt is, gyakran kapnak, állítólag ketten is találtak a fűben egy-egy százast. Lehet, hogy lopnak is néha, de ezt

nem firtatjuk. Az első elmesélés után a Tanárnő – a finomlelkű polgár – nagyjából ezt mondta: „Ejnye!". Az egyik kislány megkérdezte: „Mondja meg őszintén, maga mit csinálna, ha intézeti gyerek lenne, nem lenne semmije és senkije? „

Este megint hosszú beszélgetés a felnőttek között, ezúttal vendégek is vannak.

11. nap (csütörtök)

A reggel a tesztek ismertetésével kezdődik, az eredményhirdetéssel. Iván kijavít néhány rosszul megoldott matematikapéldát. (Iván egyike a legkiegyensúlyozottabb gyerekeknek. Kanizsa környékéről jött, bátyja kertészeti szakközépiskolát végzett, már őt is felvették oda. Biztosan megállja majd a helyét.) Örömujjongás és szomorkodás.

Gyengék az eredmények, a matematika II-höz szinte senki nem nyúlt, az olvasást csak néhányan kezdték el. Árpi az egyetlen, aki minden olvasási példát többé-kevésbé meg tudott oldani. A matematika I. jobban sikerült, 6-8 gyerek úgy kétharmados eredményt ért el. Közösen megoldjuk a példákat. Egyesek eldugják a saját tesztjüket, hogy később dolgozzanak rajta.

Azután dolgozatírás: Legszebb napom a táborban. (Ebből derült ki, melyik eddigi program adott maradandó élményt.)

A gyerekek törik a fejüket, különböző tanulmányi versenyeket tervezgetnek. Minden segítséget megígérünk hozzá. Azt is kérik, hogy az ilyen programokat délelőtt – tehát a kötelező tanulás idején – szervezzük, mert csak akkor vesz részt mindenki. Meg attól lesz igazán komoly a dolog.

Az első Csámpié: történelmi fejtörő. A zsűri felnőtt tagja a Pszichológus lesz, aki segít a kérdések összeállításában is. A másik tag Hajni, egészségügyi szakiskolába jár, cigányklubot szervez Kanizsán. Nagyon kedves, komoly kislány. Ő is beköltözik ettől a héttől, de ő „felnőttnek" számít.

Délután könyvtárba kell menni megint. Az uszoda is már elmaradhatatlan, Hajni is elbátorkodik. Rendszeressé válik, hogy a Tanárnő csak a kisebbekkel vagy néhány gyerekkel indul el, mások később jönnek, amikor kedvük és idejük van. A bérlet a pénztárban marad, a pénztárosnő és a gyerekek már tudják, hogyan kell használni. Van, hogy a nagyobbak elkísérik a kicsiket, aztán elmennek.

Délutáni videón kétszer vagy háromszor is lemegy a gyerekek egyik kedvenc filmje: *Legyetek jók, ha tudtok*. Ez a szép reneszánszkori történet csellengő

római gyerekekről szól, akiket Fülöp atya nevel. Mindig visszajátsszák, dúdolják a dalt, és a címe szállóige.

Délutánra meghívtunk egy lányt (Ágit, aki talán Ricsi unokanővére), hogy cigány dalokat tanítson. Nem jött el, de később kimentette magát. Este focimeccs.

A szomszéd diákotthonba egy erdélyi magyar csoport érkezett, 17-18 éves középiskolások (persze a gyerekek tudták meg ezt is!). Meghívjuk őket diszkóba. El is jönnek. A mieink meghatottak és segítőkészek: tudják, hogy az erdélyi magyarok éppúgy kisebbség a saját hazájukban, mint ők itthon. Többször azonban nem jönnek diszkózni, számukra nem vagyunk igazi jó társaság. De másnap még focimeccset is vívnak a mieink (a „bajzásokat" is ideszámítva ezúttal) velük.

12. nap (péntek)

Reggel a cigány irodalom nagy öregje mesél a gyerekeknek. Nagyon hatásos fellépés, szép stílus, de furcsa módon a gyerekeket nem fogja meg. Lehet, hogy a fáradtság is szerepet játszik ebben. Szinte mindnyájan látták az *Átok és szerelem* című filmet, erről faggatnák, meg a filmkészítés rejtelmeiről.

A Csámpi-féle történelmi fejtörő: a jelentkezőknek vagy 30 kérdés közül feladott 4-5 kérdésre kell válaszolniuk. Hat bátor versenyző akadt, egy részük csak rábeszélésre. (A későbbiekben a versenyzők száma meredeken emelkedik.) A zsűri eredményt hirdet: első díj két ropi + egy csoki, második egy ropi + egy csoki, harmadik egy ropi, az összes többi kap egy-egy csokit, és minden eredményt megtapsolunk. (Nincsen utolsó, csak hatodik!)

Az első napon heves vita tört ki, legyen-e tisztasági verseny. Kiskati és több gyakorlott táborozó akartak ilyet, a gyerekek és a felnőttek szobáira is kiterjesztve. Mi, felnőttek, már előző nap végigrágtuk, és leszavaztuk az ötletet. Most megint szavazás volt, sőt az első érvénytelensége miatt ismételve, a többség elvetette. A versenyzésnek ez a „táborszerű" formája tehát ki lett lőve, és általában is háttérbe szorult. Ezt szolgálta az a mód is, ahogy a „díjakat" kiosztottuk. Nyíltan soha nem megvitatott, de lassan formálódó dilemma: verseny vagy nem-verseny. Az utolsó előtti napon a nem-versenyszerűség győz.

Ami a takarítást illeti: a kollégium általában elég piszkos, rendetlen, különösen a festők csináltak disznóólat. A takarítónők utálnak takarítani. Az első napokban beosztottuk nagyjából, hogy a közös tereket az egyes szobák lakói milyen sorrendben fogják rendben tartani, de ez el-elfelejtődik. Amikor valaki

túl nagynak találja a piszkot, takarítást rendel el (mosdóban, folyosón). A diszkóul szolgáló termet a vendégek segítenek rendbe tenni mulatság előtt és után.

A Könyvtár (a Tanárnő és a Pszichológus szobája) külön ügy. Egyszer saját kezűleg rendbetették ugyan lakói, de alapvetően rendetlenség van. A gyerekek érdeklődnek és csodálkoznak is: így néz ki otthon is a dolgozószobánk, az íróasztalunk? Mondjuk, hogy néha igen, de otthon több helyünk van ennyiféle ténykedésre, és a vendégünk is kevesebb. Egyszer Kiskati rendet rak az asztalon, a papírok között, egyszer a nevelőotthoni kislányok takarítanak (főként Ilus), legközelebb pedig a fiúk. A piszkos edényeket elviszik, sőt az ágyneműváltást is a gyerekek intézik, a reggelit felhordják. Mindezt kérés nélkül, és a köszönet is csak egy „Köszönöm szépen", se tárgyi, se egyéb (érzelmi) jutalmat nem kapnak, akik dolgoznak. Lassanként minden felnőtt a szobájába kapja a reggelit, ha nincs kedve lemenni az ebédlőbe.

Délután a szokott foglalkozások: festés, zene, tánc, úszás, játszás, foci stb. A kisebbek lassan felfedezik, hogy a környék fái között bújócskázni lehet. Ettől kezdve a kutya esténkénti dédelgetése mellett a kicsik rendes programja a hunyózás.

Árpi megbízást kap, hogy vásároljon közületi számlára elemeket a walkmanbe. Megtanulja a fogalmat („közületi számla"), és elintézi a vásárlást. Ettől kezdve rendszeresen feladatokat kér. A Pszichológus már korábban kialakította azt a rítust, hogy a felnőtteknek (a szakközépiskolás lányokat beleértve) reggel kávét visz ébresztőként, majd újságért megy. Árpi rendkívül élvezi, hogy megjelenhet e hajnali órán, és segíthet ezekben a dolgokban. Bejár a szobába is reggelenként, kicsit kínos eleinte, de meg lehet szokni.

Pali kitalálja magának, hogy teát fog főzni a tábor számára. Beszerezzük a hozzávalókat, és ettől kezdve mindig van tea. Igaz, zömmel a Könyvtárban folyik a teázás. Rémisztő, hogy a gyerekek – az intézetiek főleg – a citrompótlót szinte kábítószernek használják. Gyöngyike annyit eszik belőle, hogy a nyelve egy nap alatt kisebesedik. Óriási mennyiség fogy a teából. Néha más is akar csinálni, Pali megengedi, de végig ő marad a teafőző.

Megérkezik Péter, aki úgy tudja, főként a CISZ elnökségi ülésére jött. A dolgok másként alakulnak.

Csire, Gyöngyike, Zsoké, esetleg Pofa elmennének kedvelt helyükre, az ismerős családhoz. Kissé részeg apa jön két gyermekével, hogy elkérje őket. Végül őt, a feleségét és a gyerekeiket is meghívjuk kirándulni: most a mieink viszonozzák a vendégszeretet. Nagy az öröm, mert a program izgalmasnak ígérkezik.

Ekkor van a második Ki mit tud. Ezt nemcsak a gyerekek kezdeményezik, hanem ők is szervezik, ők lépnek fel, csak a zsűrit állítják össze felnőttekből. Kezdet szokás szerint fél hét körül, utána diszkó. Nagyon jó a paródia budapesti vendégünk (Laci) és Erika bájcsevegéséről (Gabi és Ferike). Félelmetes, mi mindent megfigyelnek a gyerekek! Józsi (jól zenélő, szép fiú egy környékbeli faluból, egyébként az epéjével van baja, megígéri, hogy szakorvoshoz fog menni tábor után) és „bandája" cigány népzenét ad elő, Józsi cigányasszony, remek mozgással. Az előadás zenében, táncban is jó, a humor színvonalas. Vanda Palival lambadázik, és velük táncol a kis Bea Ricsivel. (Bea egy köztisztelettben álló helyi cigány házaspár hat év körüli kislánya.) Jópofa Gabiék „párosítója". Van szavalat, ének is, önálló jelenet. Az eredményhirdetéssel nem igazán elégedettek a gyerekek, a legfőbb probléma, hogy különböző műfajú produkciókat kellett rangsorolnunk, de nincs elég bemutató ahhoz, hogy műfajilag is elválasszuk őket. A nevelőotthonból jött Tibi például egy József Attila-verset szavalt, amit erre az alkalomra választott ki, és tanult meg. Ez a Tibi nagyon csendes, szelíd fiú, rendszeresen kér házi feladatot, megoldja, rendesebben ír, szorgalmasabb, mint mások. Nem is rossz tanuló. Péknek készül. A kérdésre, miért nem megy szakközépiskolába, azt válaszolja, még senki sem javasolta neki eddig. Úgy látszik, ezek a gyerekek szinte teljesítményeiktől függetlenül lesznek fonónők, pékek, vájárok, kőművesek – ezeket a környékben lehet tanulni és hiányszakmák, legalábbis azok voltak. Pár hónap múlva kiderül, hogy továbbtanulni bárhol is, még a jó tanulók is alig tudnak. A rendszerváltás valódi kárvallottjai ezek a gyerekek. (Tibit később sem sikerült rábeszélni a szakközépiskolára, de nagy nehezen szakmunkásképzőbe bejutott – négyes eredménnyel!)

Este az első igazi őrjöngés. Soma összevész Kiskatival (mert az más fiúkkal van, de azért esténként eljön őt meglátogatni, Soma durván elzavarja többször is), elhatározzák a barátjával, Pátyival, hogy visszamennek a gyermekvárosba. Összecsomagolnak, hogy még az éjjel indulnak, az utat tudják, mert közel a kollégiumhoz ki van írva: „Budapest felé". Hosszú beszélgetés a Tanárnővel: mindnyájukat becsapták, a tábor rossz, mert tanulni kell, nem mehetnek diszkóba. Kicsomagolnak, lecsillapodnak, mehetnek, de előbb telefonálni kell.

13. nap (szombat)

Barcson nemzetiségi (cigány?) folklórtalálkozó van, erre a mi gyerekeink közül is mennek (Kiskati, Rózsika, Gabi, Ferike, a felnőttek közül az Elnökasszony és a férje).

Ezen a napon ki vagyunk tiltva a kollégiumból, mert lagzira adták ki az ebédlőt. Nem a saját folyosónkról, hanem a bejárat és környéke használatából vagyunk kitiltva. Ezt egy hete már mindenki tudja, és azt is, hogy drukkoljunk a jó időért, mert akkor a híres Csótóra (a kanizsai Csónakázó tóra) megyünk. Mindenféle programot tervezünk, amelyek közül némelyik meg is valósul.

Tényleg jó lett az idő. Reggeli és a hideg élelem felpakolása után 10 óra tájt indulnánk. Előbb a buszhoz megyünk, de félreértések folytán (a szombat nem munkaszüneti nap) nem megy az a busz, amire vártunk. Elindulunk gyalog, de az Igazgató zseniális ötletére taxikkal megyünk. A már érlelődő zúgolódás alábbhagy.

A Csótó szép (az Elnökasszony volt már valamelyik délután ott néhány gyerekkel, a helyiek is ismerik), de fúj a szél, a csónakok és vízibiciklik tulajdonosai nem kockáztatják a vagyont, nem adnak kölcsön. Keresünk strandolási helyet, a gyermekvárosi nevelők (rossznyelvek szerint szégyellik a sok cigány gyereket), messze táboroznak le az érkezési helytől.

Kisebb baj: az Igazgató bezárta a kocsiját, benn maradt a kulcs, az élelem is. Mindenki éhes. Két nagyfiú (Imi és Jenci a nevelőotthonból) megpróbálja felnyitni, de a fiúk se jó betörők. Végül egy taxis segít.

A férfiak elmennek további ennivalóért (rántott hús + kenyér). A Tanárnő bemerészkedik a vízbe, néhányan követik. Jocót sikerült a saját eszközeivel legyőzni: azt mondja, csak azért nem jön be, mert nincs törülközője. Kap törülközőt, így nincs visszaút, muszáj a hideg vízben egyet úsznia. A végső mérleg mégis (legalább) egyenlő: Jocó elkunyerálja a Tanárnő pólóját, arra hivatkozva, „fázik az úszás miatt". Végül ez lesz a búcsúajándéka.

A többiek labdáznak, beszélgetnek, zenét hallgatnak, udvarolnak, napoznak. Péter a nagy Pistát tanítja karatés ugrásokra.

Pista nagydarab, szőke gyerek a gyermekvárosból. Egyik este a kollégium előtti parkban verébfiókát talált. Dédelgette, mint mondta, már több madarat felnevelt. Ezzel a verébbel nem volt sikere, másnapra elpusztult. A karaténak egyik válfaját műveli, sportbemutatót és versenyt tervezett erre a napra. Péter – testnevelés és biológia szakos tanár egyébként – jobban tud bizonyos ugrásokat. Pisti nagy nézőközönség előtt szorgalmasan tanul.

Péter gitározik és énekel. Bemutatja szerzeményét, a Széltoló együttes sikeres dalát, a *Mindenért küzdeni kell* címűt és másokat is. A gyerekeknek legalább a fele vele énekel, tanulják a dalokat, imádják Pétert. Még délután is ismétlődik ez a műsor.

A vers két első strófája a következő (ezek miatt szerettek bele a dalba a gyerekek):

Mindenért küzdeni kell
Egyébként nem éred el
Nem hull le öledbe falat kenyér
Küzdeni kell azért, hogy egyél.

Mindenért küzdeni kell
Egyébként nem éred el
Hiába nem bántasz te másokat
Küzdeni kell azért, hogy ne bántsanak.

A rántott húst és kólát kiosztjuk a szabadtéri színpadon, kora délután, eddigre mindenki éhes, a kajaosztás rendben megy.

Ezután a szépségverseny. Sok induló van, külön lány és fiú kategóriában – 7-8 gyerek nemenként, köztük vendég is –, a díjakat a Művész találta ki, és alkotta előző éjjel (koronák, szalagok). Ő vezette és konferálta a műsort. A lányok között a szépségkirálynő Pofa lett (előző nap kapott az egyik konyhástól egy piros mintás blúzt, azt veszi fel a farmerjához). A király pedig Pali, aki nem szégyellt minden tévében látott férfitrükköt bevetni. A zsűri döntött hosszú vívódás után, de nem mindenki értett egyet. Csámpi is indult a versenyen, úgy látszik, hála Isten, nem zavarja a rossz lába.

Pofáról külön kell beszélni. A kislányok rendkívül szemérmesek. Az intézetiek rettegnek a sorsuktól, hogy kurvák lesznek, Gyöngyike például éppen ezért akar 20 évesen öngyilkos lenni – csak előbb megkeresi, összegyűjti az összes „tesóját", és együtt jól elverik az apjukat, aki miatt meghalt Gyöngyike anyja. Mivel mindannyian (az egy Ilus kivételével, aki egyébként szeretetre méltó és szeretik is) csinosak, van is okuk ettől tartani. De az is félő, hogy ha még kurvák lesznek is, nem tudnak konszolidálódni, gyűjteni, beosztani, honnan is tudnának. Pofa örül a királynőségnek, de mindenkit megkér, soha az életben többé ne említse, véletlen volt, aki csúfolni akarja, csak az mondja, hogy szépségkirálynő volt.

A szépségverseny után sportbemutató, Péter és Pista produkál. Azután éneklés, labda, egyéb játékok. A felnőtteknek sör is. (A gyerekek titokban iszszák, a bokrok mögött. Baj nincs, mert csak a nagyok.)

Közben a tulajdonos adott kölcsön csónakokat és vízibiciklit. Nagy harc, hogy, ki mikor, melyikbe száll be. Attila (állandó vendégünk, a „tábor zenekarának" oszlopos tagja már az első naptól, 16 év körüli szép és nagyon kedves

fiú) beugrik a csónakról a vízbe; ez szabálytalan, a tulajdonos kitiltja. Vízibiciklin mehet mindenki, mennek is többen, csak nem tartják be a megegyezés szerinti fél órát. A Tanárnő egy órán át (két turnus!) aszalódik egy csónakban, mert felnőttnek kell benne lenni. Árpit együttműködésre próbálja tanítani: ő mindent jobban tud (evezni is), ezért a csónak nem halad, helyben kerengünk, mert partnere, Ferike, kezdő. Valahogy megérti, hogy ha ő valamit (evezni) jobban tud, azt úgy is megmutathatja, ha ő alkalmazkodik.

Este rengeteg ennivaló kerül a lakodalomból. A gyerekek lemennek (valószínűleg) kunyerálni, talán lopni nem kell. Nincs diszkó ez alkalommal, csak élő zene. Somáék fő baja, hogy nem mehetnek diszkóba, Erikáék állítólag megígérték, hogy elmennek velük, de már visszavonták. Péter megígéri, hogy másnap elmegy velük. Hosszú, heves vita éjszaka a felnőttek között.

14. nap (vasárnap)

Éjszaka megjönnek a barcsiak. Némi fegyelmi nyűglődés, de semmi komoly. A délelőtt Péteré. Filmbemutató a Széltoló együttes fellépéseiről, különösen az aszódi tudósítás sikeres. Kerül valaki, aki maga is ott volt valamiért. Hitelesen és borzongatóan kommentálja a látottakat, a gyerekek igen érdeklődők. Ezután éneklés közösen. Tanuljuk a *Mindenért küzdeni kell* című dalt (ezt aztán elkérjük saját indulónknak), és mást is. De elkezdünk tanulni cigány dalt is, mert mégis csak cigány táborról van szó. Néhány újabb vendég lediktálja a Könyörgés szövegét beásul és magyarul.

Íme a szöveg, ahogy javítani tudtuk. (Elnézést a nyelvet tudóktól, ha tévedtünk! Úgy hallottuk, magyarra a szöveget Bari Károly fordította, bár lehet, hogy csak stilizálta. A helyi beások egyébként haragszanak a Kalyi Jagra, hogy a dalt „ellopta" tőlük.)

Könyörgés (Beás himnusz vagy induló)

Dure vergyé pedure vergyé
Nuroku vinyi nuroku merzsé
Kündu bácsé bubujáscsé
Lume cárá misunyáscsé

Lume cárá esztri nosztru
Pej beáse nume lontru
Nám furát noj nume lontru
Dööm kruse lodimizo

Járté járté dimizojé
Binyijáscsé lume cárá
Tájbé tuttu tumáj gengyi
Lume cárá oász sztrengyi

Zöld az erdő zöld a hegy is
A szerencse jön is megy is
Gondok kése húsunkba vág
Képmutató lett a világ.

Egész világ ellenségünk
Üzött tolvajokként élünk
Nem loptunk mi csak egy szeget
Jézus vérző tenyeréből

Isten könyörülj meg nékünk
Ne szenvedjen tovább népünk
Megátkoztál meg is vertél
Örök csavargóvá tettél

Délután a Pszichológus szorgosan gépeli, és számtalan másolat készül a dalokból. Ezután a reggeleket a kölcsönvett indulóval és a beás himnusszal kezdjük. Hétfőn az erdélyiekkel kijavítjuk a dal szövegét. Mivel eléggé hasonlít a románhoz, nagyjából le is tudják fordítani, csak a két utolsó sort nem értik.

Visszajönnek, akik egy hétre utaztak el. Nagy örömujjongás, ők meghatottak, mintha hazajönnének, kár volt elmenniük.

Délután a szokásos tevékenységek: video, zene és éneklés, úszás, beszélgetés, olvasás (a gyerekek között egyre többen olvasnak), játék, este nagy rangadó focimeccs, utána diszkó.

Este Péter elviszi Somát és Pátyit diszkóba, azután, hogy a Pszichológus megbeszélte a fiúkkal, már nem is olyan fontos az egész. Kisebb veszekedés (mint már korábban, nehogy precedenst teremtsünk), de Péter másnap elutazik.

Este az egyik vendég kislány rosszul lett a mosdóban, két marék Postinort evett, öngyilkos akart lenni. Amíg a Pszichológus őrzi őt, és távol tartja az érdeklődő tömegeket, az Igazgató mentőt hív, a kislányt elszállítják. Két nap múlva gyógyultan távozik, az egész el van felejtve.

Egy másik dráma talán másnap, talán előző nap: Gyöngyike „tesóját" féltékenységből félig agyonütötte az udvarlója, majd üvegszilánkokkal agyonszúrta magát. A „tesó" (Aranka) kórházban van. Aranka is két nap múlva meggyógyul, a fiú is.

A betegségek egyébként napirenden vannak. Igaziak is (torok- vagy mandulagyulladás), de minden apróságból drámát csinálnak, nemcsak a gyerekek, a felnőttek is. Jól jön az orvos és a kórházi ambulancia, az Elnökasszony és az Igazgató szinte minden nap (főleg éjjel) beszállít valakit. (Elesett, megütötte magát, elrontotta a gyomrát, fáj a torka stb.) A gyakoriság a tábor vége felé már csökken, kisebb bajjal maguk kezelik a segítségünkkel magukat.

A helyi cigányság prominensei folyton jelen vannak. Bírálnak, néha áskálódnak, nehéz elnyerni a tetszésüket. Sok minden nem tetszik nekik – a „bajzások" jelenlététől egyes felnőttek vagy majdnem felnőttek viselt dolgaiig. Keveslik a fegyelmet, a tanulást. De nagyon kedvesek, és amikor nem ilyen érzékeny kérdésekről van szó, jókat beszélgetünk, énekelünk, táncolunk, zenét hallgatunk együtt esténként.

Szülők is jönnek, keresik a gyereküket, és persze nem találják, mert éppen kint van valahol, például a focipályán. Ebből is drámák vannak. (Az egyiket, a Kiskati családjáét a Pszichológus szerelte le mesterien, pedig igen parádésan indult.)

Harmadik hét

15. nap (hétfő)

A reggel dallal kezdődik, alig akarják abbahagyni. Vasárnap magnóra vettük Péter vezetésével az „indulónkat", és a beás himnuszt, most azt hallgatjuk, és együtt énekelünk. Értékelik a leírt szöveget (a beást is), bár összeszedjük éneklés után, rendre eltűnnek a legépelt példányok.

A tanulás szituációs játék a Művész ötlete alapján (szép plakátokat is rajzolt hozzá): Mi a hazugság? A Pszichológus bevezetője után a gyerekek párosával kimennek a folyosóra, kitalálnak valami hazugságtípust, lejátsszák, megbeszéljük (blöfftől az igazi hazugságig).

Ezután a kisebbek a Tanárnővel a Bibliából vett történeteket és a Művész egy allegorikus meséjét hallgatják és beszélik meg, a nagyobbak a Pszichológussal az önismeretről beszélgetnek.

A reggelinél végre rájöttünk, hogy ne adják vissza a gyerekek az ételt, amit nem esznek meg. Adják egymásnak vagy (reggeli-vacsora) gyűjtsük össze, és egye később, aki éhes. Ez is a Könyvtárban zajlik, de a büfében most már rendszeresen van rengeteg kenyér zsírral és lekvárral az éhezőknek (az Igazgató szervezése). Minden gyerek örökké rettenetesen éhes. Ugyanakkor az intézetiek például nem eszik meg a levest, „mert forró". Az Igazgató gondoskodik gyümölcsről is: még az első héten megszervezte, hogy ismerős családok gyü-

mölcsfáiról ingyen lehet szedni. Időnként elmegy egy-két gyerekkel, és hoz egy nagy kosárral.

A gyerekek egyre több ajándékot és ruhaneműt kapnak. Sokan elkezdenek igényesebben öltözni, elkunyerálják kölcsön már a nyakkendőket is (ezekről még lesz szó, a férfiszépítkezés kellékei). Egyeseket délutánokra a konyhások vagy portások elvisznek.

Az önkiszolgáló boltból néha üzengetnek: lopnak a gyerekek. Az Igazgató az első ilyen panasz után bejelenti, senki nem mehet többet egyedül boltba, de visszavonja a parancsot a Pszichológus rábeszélésére, és a dolog úgy finomodik, mintha nem is lett volna. Egyébként a boltosok meg becsapják a gyerekeket, olyan nagy baj nem lehet.

Délután a szokott programok, egyre több spontán cigány énekléssel, zenével, tánccal. Többen tanulnak gitározni (Ferike gitárja el is romlik, akár a mi walkmanjeink). Rengeteg ötletük van a gyerekeknek, különböző vetélkedőkre készülnek délelőttönként. Délután a gyermekvárosi Feri és Pali akar a könyvtárban kérdéseket összegyűjteni. Két délutánt töltenek ott. Ezúttal a gyerekkönyvtár a helyszín. Feri izgul, mert a földrajzvetélkedőre kevesen jelentkeztek, fél, hogy le fog égni. Estefelé – némi rábeszélésre – már javul a helyzet.

Az intézetiek, különösen a gyermekotthoniak, tisztaságmániások, reggeleste zuhanyoznak, még hosszú uszodai mosdás után is, a bőrük szinte pikkelyes a szárazságtól, az arcuk tele van hámlással. Hétfőn a patikában mindenféle krémet vásárolunk bőrszárazság ellen. A gyerekek körében a krémek rendkívül népszerűek. A krémek helye a KÖNYVTÁR, persze.

Este foci, majd diszkó, utána a szokott megbeszélések.

Elkezdődnek az első hisztik – az utolsó hét. A gyerekek itt akarják tölteni a nyarat, félnek, hogy csak őket küldjük el, mi maradunk, és más gyerek jön helyettük.

16. nap (kedd)

Valamikor megérkezett Budapestről a neves cigány tudós 13 év körüli fiával. Ovációval üdvözöljük, de éneklés után előbb a földrajzvetélkedő. Igen sok a jelentkező (több mint tíz), gyorsan újabb kérdéseket kell kitalálni. A zsűriben felnőttként már csak Hajni van. Csökken a jutalom, de valamit mindenki kap. A győztesek nagy tapsot is.

A vendég mesét mond, rettentő élvezettel hallgatják. Furcsa mesék, alig van követhető gondolatmenetük, de halál, átok annál több van bennük. Közkívánatra még egy mesét elmond, alig tudunk ebédelni menni.

Vendégeink az uszodába is eljönnek, de a fedettbe nem hajlandók bejönni, kinn téblábolnak annak a medencének a szélén, amibe a mi gyerekeink nem akarnak bemenni, mert a vize piszkos, az egész zsúfolt és gusztustalan.

Pali a másnapi vetélkedőt készíti elő a könyvtárban, ami egy „vicces" vetélkedő lesz, el kell dönteni egyes kérdésekről, igazak-e vagy sem. Csámpi egy rendőrségi vetélkedőt szeretne rendőrök bevonásával, ezért minden rendőrt megszólít az utcán, eljönne-e segíteni. Robi matematika-, más pedig irodalomvetélkedőt szervezne. Már látszik, hogy minderre nem lesz idő, így nem túlságosan szállunk be.

A rádiót délben Tibi és Ferike 200 forintért megvették, délután egy csomó gyerek kíséretében a Tanárnő bevitte a könyvtárba. A könyvtárosnő végül mint emléket hajlandó csak elfogadni. Nem tette volna szóvá, hogy eltűnt, nehogy előítéletesnek tűnjék. Nagy cigányos puszik, ahogy már megszoktuk. A könyvtárosnő bámul. A dolog a lovagiasság szabályai szerint el van intézve, a gyerekek ezt rögtön megtudják. (Egyébként ismeretlen kezek a szobánkba vitték az eltűnt rádió kibelezett tokját. Igaz volt tehát a dolog.)

Este rendőrök jönnek – járőr –, molesztálnak néhány gyereket. A Művész van jelen mint felnőtt, elküldi a rendőröket.

Megjönnek Somáért és Pátyiért a gyermekvárosból. Egy nagyobb fiú a kísérő. Első kérdése: „Miért rúgtak ki?" Aztán: „Megbolondultatok, hogy el akartok innen menni, itt szabadok vagytok? Az a bajotok, hogy nem szökhettek ki diszkóba? „ Nem kérdezzük, miért nem, a külső fegyelem szempontjából itt a szökés biztosan könnyű lenne. Egyébként csak másnap mennek el, egy-egy ajándékkal (Marlboro), sírással küszködve. Már megbánták, de Pátyi – aki pedig csak szolidaritásból heccelte Somát – ragaszkodott hozzá. (A két gyerek Csehszlovákiába megy csereüdülésre a hét végén, valójában azért mentek el korábban.)

Már az elmúlt hét végén megsejlett, és most egyre biztosabbá válik néhány dolog. Az egyik, hogy a gyerekek megszerették a tanulást (értsük úgy, ahogy akarjuk), maguk akarnak és tudnak gondoskodni programokról. A felnőtteknek inkább az a dolguk, hogy a feltételeket szervezzék meg hozzá.

Megismerték a környéket, a várost, értelmesen és kellemesen töltik az idejüket kisebb-nagyobb csoportokban. Meglepően fegyelmezettek: betartják a visszaérkezésre ígért időpontot, a házi feladatokat általában megcsinálják, nem dohányoznak a felnőttek előtt, általában nem akarnak bennünket túlságosan bosszantani, nem harcolnak ellenünk. Megtanulták használni a kollégium mosógépét, az intézetiek leszoktak arról, hogy a szennyest „leadják" – segíteni kell

nekik, de maguk mosnak. Egyre inkább a személyes beszélgetést, a személyes jellegű együttlétet igénylik.

Mindenféle segítséget ajánlanak fel: a programszervezéstől a bevásárlásig, ügyintézésig, dolgozat- és tesztjavításig. Újabb remek játék az írógépelés. Tanulják a kis- és nagybetűket, az írógép kezelését. (Ezt is főként a sokfunkciós Könyvtárunkban.)

További fontos dolog, hogy formálódik a verseny–nem-verseny dilemma. Lassacskán kiderül, hogy a versenyt nem igazán szeretik. Nem örülnek felhőtlenül az első díjnak (Pofa extrém példája ennek, de másra is jellemző), zavarja őket, igyekeznek elfelejteni. És nem szeretnek utolsók se lenni persze, félnek a vereségtől. Sajnálják azokat, akik lemaradnak. Azonban imádnak szerepelni, és imádják a sikert, ami elég, ha tapsban jut kifejezésre. Nem konkurálni akarnak, hanem bemutatkozni és sikert aratni. Ezért hajlandók dolgozni, strapálni magukat.

17. nap (szerda)

Már a hét végén kiderült, és egyre zavaróbb, hogy nem tudják a felnőttek nevét. Egymásét se, legfeljebb a sztárokét, de a mieinket sem tudják megjegyezni. Felírjuk a táblára minden felnőtt nevét, és kisebb lelkifröccs után magolás következik. Már hamarabb meg kellett volna tenni.

Pali – a zsűriben felnőttként ismét Hajni – megszervezi a vicces vetélkedőt. (A kérdések jó részét a könyvtárban, szakkönyvekből nézte ki. Egy példa: az ocelot egy énekesmadár – igaz vagy nem?) A gyerekeknek legalább a fele versenyezni akar, a jutalom most már igazán szimbolikus. A siker azonban nagy, mindenkit megtapsolunk.

A vendég tudós újból mesél, újból nagy siker. Lelkes éneklés, a teljes repertoár.

Délután vendégeink bemerészkednek a fedett uszodába, a fiú úszósapkát is tesz a fejére, de játszani a mi gyerekeinkkel nem igazán mer még a kis vízben sem. Pedig aranyosan hívják, csábítgatják. Az apja csak egy pillanatra néz be, rosszul érzi magát, mintha félne. (Furcsa látni ezt, hiszen értelmiségi ember.) Ilus is eljön, most másodszor, de hangsúlyozza, hogy a vízbe nem jön be. Az intézetben csak akkor szabad a víz közelébe menni, ha fürdik is, de ha ez nem kötelező, akkor elkísér. Előző nap még nem akart bejönni a fedettbe sem, mert le kellett volna vennie a cipőjét (mint utóbb kiderült, gombás volt a lába). Ezúttal azt leveszi, de nem vetkőzik le. A kislányok a Tanárnőt agitálják: könyö-

rögjön Ilusnak is olyan szépen, mint nekik az első napokban, akkor biztosan bejön a vízbe is.

Már harmadik, ha nem negyedik délután ismétlődik a program: szépítkezés fiúk és lányok számára. A lányokat az Elnökasszony tanítgatja, a fiúkat a Pszichológus. A lányok fésülködést, sminkelést, dezodorálást, arc-és testápolást tanulnak, a fiúk a férfiak dolgát. Nyakkendőt kötni már sokan megtanultak, borotválkoznak (lelkesen és szomorúan – a kutyaszerető Pisti például szomorúan, mert nem igazán van mit leborotválnia). A lányok néha kikenik magukat (különösen Timi, aki kizárólag piszkos halásznadrágját hordja, hiába kap ajándékba szép szoknyákat, nadrágot is, de az arcára kényes). Az Elnökasszony esténként a fiúk pattanásos, mitesszeres bőrét hozza rendbe saját szobájában, amely ezeken az esteken kozmetikai szalonná (egymás mellé tett székekre fekszenek a kliensek) alakul. Ezek a foglalkozások hallatlanul népszerűek. (Még közel egy év múlva is, újabb találkozásunkkor, sokan emlegetik, büszkék a tudásukra, szomorkodnak az ügyetlenségük miatt. Hordják a nyakkendőket is, amelyeket a Pszichológus adott búcsúajándékként.)

Pofa kezd „bedilizni", csúnyán beszél bosszantásul már második napja. Többek szerint (Misi, a nagylány megbízható informátor) időnként rájön ilyen roham a nevelőotthonban is. Este a Tanárnő több gyerekkel beszélget a szobában, kint diszkó. Pofa jön ki-be, csúnyán beszél, röhögcsél, megközelíthetetlen. Egyszerre csak kívülről bezárja az ajtót, a kulcsot elviszi (állítólag nem ő, de ez mindegy is), kintről trágárságokat ordít befelé. A Tanárnő kiugrik az ablakon, a párkányon át a teraszra, onnan az ablakon be a tanulóba és a folyosóra. Az őrjöngés leállítva, kulcs megkerül. A gyerekek kissé csodálkoznak és mulatnak a dolgon.

Később Pofa szobájában nagyjából a következő beszélgetés zajlik:

A Tanárnő: „A tréfa durva volt, de ez a kisebbik baj, a nagyobb az, hogy Pofa úgy viselkedett és beszélt, mint egy utcalány, nem mint egy rendes általános iskolás kislány."

A hatás döbbenetes: néma csend van.

Misi: „Pofa nem utcalány!"

A Tanárnő: „Úgy viselkedett és beszélt nyilvánosság előtt, mint egy utcalány!"

Pufi: „Biztosan maga is beszélt így, mikor ilyen kislány volt, és ilyen volt a hangulata."

A Tanárnő: „Soha, ahogy most se hallottatok tőlem ilyesmit." Végül Pofa elnézést kér, a tábor végéig többet nem beszél rondán. De a kapcsolat nem áll

igazán helyre. (Talán a Pszichológusnak volt igaza, nem lett volna szabad éppen őt szépségkirányőnek választani!)

Árpi néhány napja kölcsönkapta a *Testbeszéd* című könyvet (ez lesz később a búcsúajándéka). Ebből megtanulhatja, hogyan lehet megismerni más emberek gondolatait. Izgatottan olvassa, és meséli, illetve értelmezi – felmondja az olvasottakat, hogy jól megértette-e.

18. nap (csütörtök)

Most már nem lesz idő tanulmányi fejtörőkre. Előző estéken sikerült kijavítani a természettudományi teszteket, éneklés után ezeket tekintjük végig. Közös megoldás (van, amit csak Jenci tud, aki most végzett nyolcadikban, de nem akar továbbtanulni, a nevelőotthonban marad valami segéderőnek), eredményhirdetés, a szokott ovációkkal. Helyesbítések. Megint éneklés. Délután a Művész már nem tart foglalkozást, úgy látja, csökken az érdeklődés. A gyerekek búcsúzni kezdenek, mindenki lót-fut, látogat, együtt van, rengeteg „bajzás" (egyre több) és kanizsai cigány gyerekek.

Az előző héten az uszodából jövet két 9-10 éves kislány (mindketten Szilvik, a portásnő szerint az egyikük egy tanárjától ellopott 2000 forintot) megszólította Palit az utcán, és megkérte, bejárhatnak-e a táborba. Azóta is rendszeres vendégek. Felbukkan egy Robi nevű kisfiú (Tibi és Rózsika féltestvére), hogy uszodába jönne. A Tanárnő azt mondja, nem vigyáz rá, elég a többi gyerek, ha talál valakit, aki őrzi, jöhet. Zsoké és Gyöngyike (vendégségbe is járnak hozzájuk) lelkesen vállalják. Robi is jelen van azóta. A nagyobbak közül is sokan beszoknak, egyesek a szobánkba is.

Árpi találta ki, de közkinccsé vált: „pszichológusnak" csúfolják különösen a Tanárnőt, a „bajzások" is, sőt később főleg ők. A Tanárnő előbb magyarázkodik – ő nem pszichológus –, aztán beletörődik. Rosszabbat is kitalálhattak volna. Utolsó nap sokaknak megpróbálja elmagyarázni, hogy a pszichológusság milyen szakma, mennyit kell hozzá tanulni stb. A „bajzások" nem tudják helyesen kiejteni a szót („cihológust" mondanak), azonban pontosan artikulálják, hogy „pszichopata", ezt magukra, illetve egymásra mondják. Szép vicc!

Az uszodában a portáról integet Doki a nevelőotthoni kislányokkal és még vagy három kisebb fiúval. Doki könyvtárba készül két lánnyal és egy fiúval, a többiek itt akarnak maradni, csak elkísérték őket. A Tanárnő figyelmezteti Dokit, hogy ezek a lányok tépdesték az újságlapokat, vigyázzon rájuk. Este jelenti, hogy semmi probléma nem volt, csendben zenét hallgattak, olvasgattak.

Csámpi izgatottan meséli élményét: igazi balesetet látott az utcán, egy autó összetört, haláleset is volt, ő segíthetett a rendőröknek a forgalmat irányítani!

Este újra rendőr és katonai járőr – valakik nem tudják elviselni a hozzánk járó tömegeket, nyilván. A gyerekek megrohamozzák őket, körberajongják, sapkájukat kérik, behívják, mesélik, hogy rendőrök és katonák akarnak lenni. A rendőrök nagy zavarban vannak, mindenfélére számíthattak, de ilyen kitörő örömre és szeretetre nem. Valahogy elmenekülnek, de néhány nagyobb fiú még elkíséri őket a sarokig. Később elmondják, hogy az előző esti részeg rendőrjárőrre tettek panaszt, van felnőtt, aki igazolni tudja őket, és tudja a rendszámot, személyleírást is adtak. A rendőrök azt mondták egymásnak: biztosan a Pista volt. Megdicsérjük a gyerekeket, ügyes és jó dolog volt, hogy panaszt tettek.

Másnap búcsúzó Ki mit tud. Elkezdődik az izgatott készülődés. Pufi gyűjti a műsorszámokat, szobáról szobára jár, valaki még segít neki. A lányok késő éjszakáig zajonganak, titokban készülnek a produkcióra, alig tudunk csendet teremteni.

Gabi eltűnt. A fiúk azt mondják, egy szál gatyában kiment az ablakon, és elindult a párkányon. Peti izgatott és felelősségteljes, néhány nagyobb fiúval együtt a zseblámpával a környéket fürkészik. Biztosra veszik, hogy Gabi leesett, lenn fekszik valahol holtan, vagy elvonszolta magát egy darabon, és ott halt meg a bokrok alatt. Aztán kitalálják, hogy hazavergődhetett, elmennek hát hozzájuk, de úgy, hogy a szülők ne tudják meg az egészet. Egy óra múlva az egyik szakközépiskolás lány megtalálja: egész idő alatt a szomszéd szoba (Jencié és Imié) asztala alatt kuksolt. Hogy történjen már végre valami!

Árpit éjszaka szállja meg az ihlet (miért is ne?), s másnapra készülve a tanulóban egy titkos szöveget ír, hogy előadja. A Pszichológus segít neki egy kicsit, de aggódik is érte, ezért meg-meglátogatja.

Ricsi eldönti, hogy hazamegy. Összecsomagol, de az apja nincsen olyan állapotban, hogy elvigye. Zokog, kiabál, és végül nagy nehezen lefekszik.

A hisztéria általános. De valahogy véget ér a nap.

19. nap (péntek)

Az Elnökasszony és férje elutazik a margitszigeti fesztiválra. Csak szombaton jönnek vissza.

Programhirdetés, éneklés. Elkészül a tesztek összesített végeredménye, ezt kiragasztjuk, itt is helyesbítések. Egyes feladatlapok teljesen eltűntek. A táblázatot sajnos valamelyik gyerek elkunyerálja, így nem maradt meg.

Azt tervezzük, újra *A kis herceg* lesz, ezúttal a búcsúra koncentrálva. Tudjuk, hogy nagyon rossz lesz, segít talán, ha meg tudják fogalmazni, mit kaptak, mit őrizhetnek meg. Nem engedik: Kiskati kezdeményezésére „kiénekelik", és nagy győzelem, hogy becsukjuk a könyvet. (Aztán sokan megbánják, kérdezősködnek, megesküsznek, hogy otthon majd elolvassák.) Éneklés vagy másfél órán át, szinte kizárólag a beás himnusz és cigány nóták.

Kiskati fordított napot szeretne. Helyeseljük, de nem érünk rá, mindenfélét el kell intézni. Nélkülünk azonban nem megy, így – más „táborszerű" rendezvények mellett – a fordított nap is elmarad.

Délután készülődés, rengeteg személyes beszélgetés, már elkezdődnek a sírások. Pisti biztos abban, hogy Rexit elviszik a sintérek, és ha ő telefonál és kérdezősködik, azt mondják, megvan, él és virul, de nem mondanak igazat. Mindig becsapják őt a felnőttek, és nem tehet ellene semmit. (Valójában – milyen szép hepiend! – Rexi megvan, és a kedves gondnoknő visel rá gondot még egy év múlva is. Pistivel néha leveleznek.)

Pali tánctanár szeretne lenni, egyik fülére alig hall, rengeteg műtéte volt, beszédhibája is van (rengeteg gyerek beszédhibás, rémesen rendetlen fogsorokkal). Büszke a jó mozgására, és arra, hogy tud a lányokkal bánni. A titka, hogy odafigyel a lányokra, és megpróbálja kitalálni, milyenek és milyen magatartást várnak tőle. Különösen a hangjuk alapján tud eligazodni: amikor meghallja, rögtön megérzi, hogyan kell viselkednie. Tényleg fantasztikusan tud nézni, olyan mélységes szerelemmel, hogy még távolról is beleborzong az ember. Mi lesz ebből a gyerekből? (Tavasszal már biztos, Pali egyházi közösségre talált, elégedett és boldog.)

Délután visszavisszük mindkét könyvtárba a könyveket. (Személyes veszteség a hazulról elvitt József Attila-kötet.) A walkmanek javíthatatlanok. Doki elvitte, de nem tudták megcsinálni. Igaz, egyiken Jenci is dolgozott, ebből csavarok is hiányoznak.

Utolsó uszoda viszonylag kevés gyerekkel (kb. 10), egyszemélyes fagyit kapnak. Árpi uszoda után a könyvtárba megy, ott akarja befejezni a művét. (A könyvtáros Feri segít neki egy kicsit.) Mások is mennek könyvtárba, utolsó látogatásra.

A Tanárnő és a Pszichológus ajándékokat készít minden gyerek számára. Kis cetlit írnak név szerint mindenkinek, a hátuljára az otthoni címüket, hogy aki írni akar, az tudjon. (Örökbe nem fogadnak ugyan senkit, de aki ír, annak válaszolni fognak, ígérik.) Addigra már rengeteg címet adtak a gyerekek (némelyiket úgy, mint egy személyes ajándékot, úgy látszik, ez egy rítus), de ajándékokat is, a legkülönbözőbbeket. Sajnos egyik-másikról már nem tudni,

ki adta (pl. egy after shave-et, szív alakú szappanokat, fityegőket, mütyüröket, egy üveg málnaszörpöt, rágógumit stb.). A Tanárnő még előző héten hozott otthonról apróbb holmikat, a legkülönbözőbbeket. Ezeket szortírozzák, meg a nyakkendőket, borotvákat. Attila már korábban készített egy másolatot az angol nyelvleckéből Doki számára. (Cigány zenét is másolt kazettákra.)

A Pszichológus kitalálja az esti közös produkciót: hipnotizőr lesz, a Tanárnő a médium. Azt szuggerálja, hogy a médium nevezze meg, és döfje le a nagy késsel legnagyobb ellenségét: őt. A médium hosszú tusák után eldobja az igazi kést, és a papírkést „döfi" az ellenségébe. Néma csend fogadja a varázslást, utána még másnap is, sőt hónapok múlva visszatér a kérdés: miért nem szúrt az igazi késsel?

Az Igazgató úgy dönt, hogy a búcsúest az étteremben legyen. Előtte, utána és közben viták arról, hány óráig tartson a diszkó: ugyanaddig, mint eddig, vagy tovább, a búcsú miatt. Veszekedések, hiszti.

A Művész átveszi Pufitól és a gyerekektől a szervezést és a műsorvezetést. Sajnáljuk, de nem akarunk beleszólni, ahogyan a helyszínbe és egyéb szervezési kérdésekbe sem. Részben mert nincsen időnk (a gyerekek folyton beszélgetni akarnak), részben mert fáradtak vagyunk, idegesek mi is.

Közben délután felvetődik a kérdés, legyen-e zsűri. A gyerekek jó része nem akarja, készítenek is feliratot, hogy ZSŰRI NINCS. Mások szeretnék, és feliratot készítenek ők is: ZSŰRI VAN. Ki is ül a zsűri (gyerekek), de győz a zsűriellenes álláspont. A fő helyen álló asztalokra amúgy is szükség van. Így nem verseny az utolsó nap, hanem bemutatkozás, a minden szereplőnek járó szokásos ajándékokkal.

Rengeteg vendég, legalább 150 ember. Kiskati felolvassa a lányok közös versét a tanárokról. A Tanárnő és a Pszichológus az első kettő szép dicséretekkel. Jóleső érzés. A passzusok felfedik a tábor szervezésének egyik, nyíltan soha meg nem fogalmazott titkát: a Tanárnő a „jóságos", a Pszichológus a „fegyelmező". A gyerekek talán tudják is (erről külön nem szólnak), a Pszichológus feladata a felnőttek „fegyelmezése" is, nemcsak a gyerekeké, míg a Tanárnő a felnőttekkel nem köteles foglalkozni, tehát folyamatosan lehet „jóságos".

A műsorban szavalás, paródia, tánc, zene, bohóc, sok minden van. Mindenki igyekszik a lehető legjobbat produkálni. Vanda jópofa mint bohóc (ki hitte volna a tábor első napján!). Ricsi bábozik meglepően összeszedetten: arról mond önálló szöveget, mennyire hiányzik neki egy igazi barát. Gyöngyike rocker. Van iskolai paródia is persze. (Nem nagyon hízelgő a tanárokra nézve, ahogyan az előadás szerint a konfliktusokat megoldani próbálják: „Te, cigány!" – kezdik a gyerek letorkollását.) Ferike ezúttal a *Ha én rózsa volnék* című

dalt játssza gitárján, ami eddigre egy kicsit elromlott. Árpi felolvassa művét a táborról, ami örökre elveszett. (Árpi akkor nem adta át, később megsemmisült: állítólag elveszett, ám az is lehet, hogy a szerzőnek nem tetszett igazán, és kidobta.) Peti és Ági cigánytánca önállóan koreografált szép, szellemes játék flörtről, összeveszésről, kacérkodásról stb. (Utóbb mondják, ez az ő történetük.) Nagy sikerek, bár a műsor kicsit hosszú, de hát ennyien akartak fellépni. A vége elúszik, nem sikerült „szépen" befejezni.

Több cigány szülő és cigány prominens hálálkodik, mit tettünk a gyerekeikért. De azt is mondják, elraboljuk (mi, magyarok) a gyerekeiket vagy elcsábítjuk őket – egyre megy.

A diszkó nem akar összejönni, de a megnyújtott zárórához most már mindenki ragaszkodik. A feszültség nő, minden pillanatban veszekedések vannak a nagyobb fiúk között, állítólag viccből, de hát máskor nem csináltak ilyen vicceket. A Pszichológus végül beül a diszkóba, a Tanárnő a lépcsőn ül, az Igazgató a folyosón járkál, a többi felnőtt kisebb gyerekcsoportokkal beszélget, így legalább az esetleges őrjöngés megfékezhető.

Csámpi kevesli a sikerét (A csámpás legényt szavalta megint, de részt vett az iskolai jelenetben is), pedig vastapsot kapott. De legjobban az fáj neki, hogy „tesója", akit most talált meg, megígérte, hogy nem megy el búcsú nélkül, és mégis elment. (Valamikor az éjjel visszajön, és elbúcsúznak. Addig Kiskati vigasztalgatja a híres 107-es szobában.) Pisti sír mindenért, leginkább a kutyát és önmagát siratja. Mindegyik kicsi sír, a nagyok is, de ők inkább éjjel, a rosszul sikerült diszkó után. A nagy Pistának elveszett az undok csipogó kvarcjátéka, az ágyban azt siratja állítólag, de hát mindenkinek fáj valami.

Pali nem sír, óraszám áll a kapu előtt: valaki megígérte, hogy elhozza és nekiadja azt a roncs biciklit, amit gyakran használtak a gyerekek. Csak éppen előbb még valamit el kell intéznie. A Tanárnő figyelmezteti, ne legyen ebben olyan biztos. Pali azonban ezt sokkal jobban tudja: mosolyog, és azt mondja, persze, de lehet, hogy szerencséje lesz, tényleg elhozzák neki, és lesz végre biciklije. (Nem hozták el.)

Árpi szorgosan járkál a Tanárnő után, amikor vigasztalja a síró gyerekeket. Gyanakszik, hogy „pszichológusi trükkről" van szó, le akarja leplezni, és el akarja lesni. De amikor már ő is majdnem elsírja magát, elrohan, és csak reggel kerül újra elő, de akkor is bujkál a fényképezés elől.

Reggelre derült ki, hogy az este folyamán valakik feldúlták a „nagy tanuló" szekrényeit. Abban a teremben, ahol a délelőtti tanulás és az esti diszkók voltak, az egyik falnál rozzant kétajtós szekrények sora állt. Mivel alig-alig működött a zárjuk, benézhettünk: nagy rendetlenségben felhalmozott, az éves

tanulás és szabadidő során a teremben használt (elhasznált) tárgyak halmozódtak bennük. A szekrények a maguk érintetlen rendetlenségükben vészelték át a táborozás három hetét (beleértve a szobafestők működését), csak az utolsó estén nyitottak ki kettőt, szórták szét a földön a tartalmukat. Kora reggel visszagyömöszöltük a holmikat, és becsuktuk a szekrényajtókat, mintha mi sem történt volna.

Másnap több gyerekkel értékeljük az előző estét – „bajzások", helyi vendégeink és a táborbeliek együtt. Nem sikerült, nem úgy, nem ott kellett volna. A Pszichológus utólag tudja bölcsen, akkor lett volna igazi, ha minden pont úgy és pont ott történik, ahogyan és ahol az előző napokon. (Fél tízes zárással, a nagyobbik tanulóban.) A szokatlanság összezavarta az amúgy is feldúlt gyerekeket.

Szerinte legrosszabb az intézetigazgatóknak lesz a sora, akik majd szembetalálkoznak azzal, hogy a gyerekek új konfliktusmegoldó stratégiákat tanultak meg: tárgyalás, kompromisszumkeresés, és csak ha nincs más mód, akkor szökés, konfliktus.

20. nap (szombat)

A konyhások kitettek magukért, rengeteg palacsintát sütnek, de csak tízkor van kész. A nevelőotthon busza a megbeszélés ellenére 8-kor már megjelenik. A férfiak mennek ki veszekedni, végül is palacsinta előtt senki sem indulhat.

Bejön a délutáni portás (Matild néni) megverni néhány rossz gyereket. Megnyugtatjuk, és egy óra múlva újra visszajön, mert el akar búcsúzni minden gyerektől.

Ajándékokat készítünk, a Pszichológus bemondja a hangosbemondóba, hogy a nevelőotthoniak jöjjenek a Könyvtár elé. (A hangosbemondóról nem volt szó, pedig értékes ajándéka a kollégiumnak a gyerekek számára: nagyon szeretnek belebeszélni, a portások pedig általában meg is engedik.) Mindenkitől külön-külön elbúcsúzunk. Ezután a kanizsaiak és a környékbeliek következnek, hasonló módon, mert ők már indulnak. Majd a gyermekvárosiak kapják meg az ajándékaikat. Sajnos nem egyforma értékű jut mindenkinek, Robi 50 Ft-ot, a nagy Pisti 100 Ft-ot kap, az előbbi, mert kifelejtettük, az utóbbi hozzájárulásként egy új csipogó játékhoz. Mások is szeretnének pénzt, de próbáljuk megértetni, hogy itt személyes pénzügyeinkről van szó.

Közös éneklés, rengeteg fényképezés. Az Elnökasszony is megérkezett éjjel a férjével, így teljes a felnőtt személyzet, ők és az Igazgató fényképeznek. Kiskati elmond egy búcsúzó szöveget. Az ötlet kedves, a szöveg gyengécske, de sikere van.

A nevelőotthoniakat 11 órakor ünnepélyesen, az összes gyerek és felnőtt jelenlétében elbúcsúztatjuk. Nagy sírás.

Szétosztjuk a tábor közös vagyonát, jut a helyi cigány-kluboknak is (géppapírok, rajzlapok, szemhéjfesték).

A gyermekvárosi busz késik. Pali újra teát készít, ki sír, ki a kutyával van, ki kanizsai barátaival. Mire a busz jön, alig marad kanizsai gyerek. Lányok vannak még, eleinte önvédelemből nevetgélnek, aztán sírnak, majd elmennek. Három nagy fiú tart ki végig – két „bajzás", egy kanizsai –, ahogy mondják, a többinek gyenge a szíve, féltek, hogy elsírják magukat. De ők kemény férfiak. Mire a busz megjön, mindegyikünk az ereje végén jár. Zokogás, szerencsére roham nincs. Azután mi is kocsiba ülünk, Ricsiék hívtak meg ebédre. Mikor elindulunk, látjuk a fiúkat (nagydarab, 20 év körüli kemény „férfiak"), ahogyan a lépcsőn nyíltan és kétségbeesetten zokognak.

KOMMENTÁR ÉS ÉRTELMEZÉS

A tábor szociálökológiai környezete

A Dunántúlnak e közelmúltban újra fejlődésnek indult középvárosa a határszéli kisebb települések központja. Bár a Balaton sem esik távol, a város nem sokat profitált eddig a turisztikából. Inkább a környező falvak népe számára jelent vonzerőt.

Cigány lakossága zömmel a beás csoportba tartozik. Sokan közülük iskolázottak, van egy-két értelmiségi és több önálló vállalkozó is közöttük. Több cigány szervezet, együttes, klub működik, és mindig újak születnek – nemegyszer nagy rivalizálás és érthető feszültségek közepette. Ez a pezsgés nem a legutóbbi egy-két év terméke csupán. Egy gyarapodó, polgáriasuló, egyúttal etnikumát vállaló cigány réteg termelte és termeli ki.

Mellettük eléggé feltűnően vannak jelen a cigányság leszakadó rétegei is. A viszonylag jobb helyzetűek Kiskanizsán élnek (a városhoz csatolt falu szélén), de a kanizsai és a környékbeli szegény, nemegyszer marginalizálódó cigány családok adják az utánpótlást a kissé távolabbi faluban működő nevelőotthonnak és a helyi GYIVI-nek. A határ a csoportok között nem éles, ami elsősorban az anyagilag is gyarapodó cigány réteg etnikai öntudatának köszönhető, másodsorban annak tulajdonítható, hogy a kiemelkedett családoknak rokoni kapcsolatai vannak az idősebb nemzedékkel és a család kevésbé sikeres oldalágaival.

Táborunk helyszíne a Nagykanizsa új lakótelepei között elhelyezkedő miniatűr „college" egyik épülete. Egy nagy fásított térségre – ahol labdarúgópályát is építettek – összesen két nagy diákotthon néz egymás mellett; nyáron gyakorlaton lévő szakmunkástanulók használják, továbbá a legkülönbözőbb turistacsoportoknak adják ki. A nagy négyszög másik oldalát egy új építésű általános iskola zárja le, a két másik oldal fás, cserjés parkban folytatódik, csak távolabb kezdődnek a házak. A parkon átmenve egy nem túlságosan forgalmas úttest másik oldalán önkiszolgáló élelmiszerbolt van, közel hozzá a nagy művelődési ház. Ha a másik oldalon hagyjuk el a teret, egy másik iskolát, vele szemben kellemes, kerthelyiséges sörözőt találunk. (Ezt ritkán vesszük igénybe, de a gyerekek néha itt adják el az üres üvegeket.)

A város éppen akkora, hogy városiasság élményét nyújtsa a falusiaknak, (van gépkocsi- és buszforgalom, viszonylag sok sétáló vagy siető gyalogos, külföldiek, közlekedési lámpák, cukrászdák, boltok), de elég kicsi is ahhoz, hogy a városi viszonyok között tájékozatlan gyerekek se tévedjenek el. Tehát éppen alkalmas a „felfedezésekre", amelyek sok gyerek számára a tábor fontos értékeit jelentik.

A városközponthoz nem kell sokat gyalogolni, igaz, elég forgalmas úttesten kell ehhez átkelni. Végigsétálva a főúton elmegyünk két-három kedvelt cukrászda mellett, és a nagy központi térnél közel egymáshoz megtaláljuk a városi könyvtárat, a gyermekkönyvtárat, a „lengyelpiacot", a nagy gyógyszertárat, a rendőrséget. Erre van a nagy iparcikkáruház és a különböző, jobbanrosszabbul ellátott iparcikkboltok, ruhaboltok is.

Az uszodába menet a Bajza utcán haladunk el – ez a rövidebb út –, ahol a GYIVI van. Ezt sokan ismerik, s itt laknak a „bajzások" is, jellegtelen, nagy szürke épületben, amely mellett a mieink mindig szorongva mennek el. Aki a gyermekotthonban él, van esélye arra, hogy néhány évet itt fog tölteni: ha nem tud továbbtanulni (még nem is derült ki, a jobb tanulók számára is mekkora gondot fog jelenteni, hogy bejussanak valahová!), 24 éves koráig lakhat itt, aztán mehet Isten hírével. Ha bejutott valahová, de „lemorzsolódott", akkor is ide kerül. A szorongás tehát nagyon is indokolt, s annak ellenére (vagy éppen azért) jellemző, hogy egyeseknek itt élnek a „tesói".

Erre van a kórház is, melynek ambulanciája lesz a „mi" orvosi rendelőnk. Egy időben gyakran elmegyünk mellette, hogy üdvözöljük a kórházban ápolt barátainkat, akik az ablakból integetnek.

Ha az uszodába a városközponton keresztül megyünk, a ligeten haladunk át. A „ligit" külön-külön is felfedezi egyik-másik gyermekcsoport délutáni szabadidejében.

A város mellett szép, ligetes, erdős területen terül el a Csótó, ahogy az itteniek becézik kedvelt kirándulóhelyüket, a csónakázótavat. A vize tiszta, legalábbis nincs fürdési tilalomra utaló tábla. Működik egy csónak- és vízibiciklit-kölcsönző kisvállalkozás büfével, távolabb a vízparttól fából ácsolt szabadtéri színpad.

Visszatérve a tábor helyszínére: a mi kollégiumunk földszintjén van a nyáron is működő konyha, nagy, önkiszolgáló rendszerű étteremmel, ezért a porta körüli hallban mindig lehet idegeneket látni. A földszint másik szárnyán, a vizesblokk alatt mosókonyhák és szárítók vannak, a portáról lehet a kulcsot elkérni, ha valaki a mosógépet és a centrifugát akarja használni. Az épület háromemeletes, mi az elsőn lakunk. Egyik szárnyon a szobák és a mel-

lékhelyiségek vannak, a másikon a tanulószobák. A két ágra váló folyosó szobáit nem különösebben előre tervezve, inkább az előbb érkezők személyes igényei alapján (reggeli vagy esti nap süssön be, közel vagy távol legyen a bejárathoz, mellékhelyiségekhez) osztjuk el.

A szobákban négy-négy kinyitható heverő van, egy asztal, egy könyvespolc, két beépített szekrény. A függönyök kopottak, fakók, némelyike szakadt. Minden berendezési tárgy már eléggé elhasznált, valószínűleg nem volt pénz cserére a kollégium felépítése óta. Ennek ellenére „lakásszerű" és meghitt, az ajtók belülről is kulcsra zárhatók, ami különösen az intézeti gyerekek számára jelent élményt.

A tanulószobák olyanok, mint a diákotthoni közös helyiségek általában. Viszonylag nagy terek, kopott padokkal, székekkel, nagy iskolatáblával. A nagyobbikban szekrények is állnak a fal mellett, a zár szege kijár, így rongálás nélkül is meg lehet nézni a tartalmukat: az évi, talán több évi iskolai munka, szabadidős program elhasznált kellékei gyűltek fel bennük igen nagy rendetlenségben.

Az elhelyezés, a környezet bizonyos értelemben a „véletlen" műve. „Tanulótábort" terveztünk, amihez funkcionálisan nagyon is illik a diákotthon. A választás mégis inkább a CISZ-vezetők eltökéltségének eredménye, mint tudatos előkészítés terméke. Az Elnökasszony és az Igazgató nem híve az ún. „cigány hagyományőrző" táboroknak. Úgy vélik, maró humorral, hogy egyes, eredetiségükben is vitatható cigány hagyományok ápolásának akkor lenne helye Magyarországon, ha a hasonló magyar táborokban a gyerekeknek nyaranta csak a saját maguk által nyereg alatt puhított húst lenne szabad enniük.

Ez a környezet arra kényszerít minden résztvevőt, hogy a „tananyagot" valahol a kisebbségi és a többségi kultúrák találkozópontjain keresse. Civilizált, városi körülmények között kell élni (a természettel való találkozás ritka ünnep, kirándulás), a város a mindennapokat és a szabadidő eltöltését is meghatározza. Meg kell tanulni hát a „magyar" intézmények, a többségi társadalom intézményeinek használatát mindazoknak, akik ezzel eddig nem vagy nem ilyen formákban találkoztak. Az így szerezhető tapasztalatok nem teszik táborunkat a szokott értelemben „cigány táborrá". A többségükben falusi gyerekek számára újdonság a könyvtár, a rendőrség, a kórházi ambulancia, a nagy áruházak működése. Mint faluban élők és mint cigányok számára – kevés kivételtől eltekintve – tanulnivaló, mit dolgozik egy könyvtáros, úszósapka-kölcsönző, de az is, hogy értük éppúgy dolgozik, mint a felnőtt „magyarokért" – akkor is, ha nem álcázzák magukat „magyarnak", tehát cigányként, gyermekként és csoportként jelennek meg. Ebbe a láncba illeszkednek be délelőtti fog-

lalkozásaink, amelyek „hivatalosan" is a többségi és magas kultúra ápolását szolgálják. A „tanulószobák" és a „város" között nem akkora a kulturális különbség, hogy bárki ne tudná áthidalni (*Forray*, 1983).

Úgy is fogalmazhatunk, hogy táborunk kimondottan nem rekreációs vagy relaxációs jellegű, sőt! Ezt elég nehéz megemészteni gyereknek, felnőttnek, látogatónak, de azért végül is elfogadható minden résztvevő számára.

A tanulás

Amikor azt mondjuk, hogy „tanulótábor", akkor a tanulás fogalmát háromféle módon értelmezzük, s mint majd szóba kerül, a tábor fogalmához kapcsolódó asszociációk közül is továbbvivőnek tartunk egyet (*Hebb*, 1975).

Ami a tanulás fogalmát illeti, eléggé biztosak vagyunk abban, hogy (jóllehet rengeteg más dolgunk miatt nem regisztráltuk szabályszerűen) sok gyermeknél, illetve csoportnál, alcsoportnál elindult az a folyamat, amelyet lappangó tanulásnak szokás nevezni. Két dolog persze örökre rejtve marad előttünk: soha nem fogjuk megtudni – nyilván a gyermekek sem –, hogy kinél mennyire volt tartós az, amit önkéntelenül, számonkérhetetlenül a szó legtágabb értelmében tanult. Kései reakciók, 6-8 hónappal később felidézett emlékek, feltett kérdések alapján nyugodtan állíthatjuk, hogy a tanulásnak ez a formája létezett táborunkban, s jónéhányunkban többé-kevésbé maradandó nyomot hagyott.

A nyílt, szemmel látható tanulási szintek közül hármat tartunk jelentősnek megemlíteni.

Az iskolai értelemben vett tanulás volt az egyik, de egyáltalán nem kizárólagos célunk. Ez a típusú tanulás különbözik a lappangó tanulástól abban az értelemben, hogy elsődlegesen az emlékezetbe vésés, bizonyos fajta memorizálás, másképpen tudatos, akarati tevékenységgel átitatott szellemi munka jelent meg.

Semmiképpen sem akarjuk állítani, hogy a tábor alkalmas volt az iskolai tudás alapos korrekciójára, elmélyítésére. Azt azonban állíthatjuk, hogy az iskolai tanuláshoz való érzelmi viszonyt tudtuk befolyásolni. Az „iskolai rendszerű tanulást" olyan, társadalmilag szokatlan – egyúttal a tárgyi környezet miatt meghitt – körülmények között szerveztük meg, ami leginkább az értelmiségi családokban megismerhető iskolai tanulás–szociális tanulás viszonyhoz hasonlít. Nem szembenálló, konkuráló elfoglaltságokról volt szó, hanem komplementer, a mindennapi életet átható és alakító tevékenységekről. Ezt a

tanulást ötvöztük azzal – a tábor élete során szinte spontánul és a gyerekek igényei nyomán formálódott folyamattal –, hogy az „iskolai tanulás" épített és idői keretei között a cigányság „magas kultúrájának" éppúgy helye lett, mint a gyermeki aktivitásnak. A későbbi emlékekben a délelőtti tanulás egyeseknél a tábor kellemetlen élményei közé tartozik, a többség azonban még egy évvel később is emlékszik egyes, különösen élményszerű órákra és saját teljesítményeire. Azt is megemlítjük, hogy egyesek később bánkódva emlegették: nem tanultak annyit, amennyit lehetett és kellett volna. („De majd a következő táborban!")

Másodjára feltétlenül figyelni kell arra, hogy eleinte alig-alig, a későbbi napokban egyre gyorsabban és egyre intenzívebben folyt a szereptanulás. Ha úgy tetszik, újra kellett tanulni a „kóterbeli" gyermek szerepét, a stigmatizált gyermek („bajzás") szerepét.

Elég nagy meglepetésünkre óriási sikere volt a nemi szerepek megtanulásának, a jobb híján „szépítkezésnek" nevezett tanóráknak. Ez annyira rögzült, hogy hónapokkal későbbi találkozásaink alkalmával a lányok az elvárásainknak megfelelő samponokat, testápoló krémeket használják (vagy szeretnék használni), a fiúk borotválkoznak, és eldicsekszenek azzal, hogy egész csoportjuk számára ők a nyakkendőkötés mesterei, hála a táborozásnak.

Harmadszor pedig gyakran találkozhattunk a társadalmi tanulásnak hol katartikusan tapasztalható, hol csendesen megnyilvánuló formájával. Ez azért volt különösen fontos, mert a gyerekeknek tudomásul kellett venniük, hogy rövid három hét alatt praktikusan kötelező megtanulni, hogy a világ sok szempontból másmilyen, mint amilyennek eddig ismerték. A „magyar" felnőttek (nemcsak a táborban, hanem a boltban, rendőrségen, kórházban, uszodában, könyvtárban sem) nem ellenfelek, különösen nem ellenségek: nem kell tehát megtéveszteni, becsapni őket, harcolni ellenük. Egy-két zökkenőtől eltekintve a vége felé már kimondottan élvezték, hogy ők is másmilyenek, mint érkezéskor, hogy néhány viszonylatban olyanok, mint a városlakó átlag, hogy elég jól (mert hatékony volt) tudnak kezelni olyan intézményeket, amelyekről korábban nem is hallottak, vagy használhatatlan sztereotípiáik voltak csak. A nagyságrendek érzékeltetésére: volt 13 éves kislány, akinek sem aktív, sem passzív szókincsében nem szerepelt a „mosogató" szó, s sokan múlt századi felfedezők ámulatával vették tudomásul, hogy működtetni tudták egy „magyar" város bonyolult mechanizmusát. (Egyetlen, bár szokatlanul hosszú táborozás persze nem elég mindennek a rögzüléséhez. Az egyik legszorgalmasabb könyvtárlátogató, mint szakmunkástanuló, hónapok alatt egyszer sem merészkedett újra

„egyedül", nem csoporttagként a városi könyvtárba, ahol valóban egyedül sok órát eltöltött!)

A Krónikában méltánytalanul elhanyagolt szerepet tölt be a kollégium mikrofonja, amit minden szobában hallani. A gyerekek – a mindenkori portással kialakított személyes kapcsolat nyomán – nemcsak technikailag tanulták meg működtetni, hanem „szociálisan" is. (A fontos programok kezdetét újra és újra bemondták, egymást a kapuhoz kérték. Meghatóan emlékszik rá egyik kislány: „Nálunk az volt a szokás, hogy bemondtuk a mikrofonba...) Megtanulják ezzel a tábort ők vezetni, a hivatalos vezetői szerepeket gyakorolni.

A szociális hálózatok

Feltevésünk szerint a tábor életét körbefogó és átszövő szociális hálózatoknak különös jelentősége van az egészséges etnikai öntudat erősödésében. A tábor felnőtt vezetői gyakorlatilag felerészben cigányok és nem cigányok. A vezetőség egyes tagjait funkciójuk különbözteti meg egymástól, nem etnikai alapon, hanem tevékenységenként épülnek fel közöttük hierarchiák. A meghívott szakértők többsége cigány – a cigány kultúra egy-egy ágának karakterisztikus képviselője –, de van nem cigány előadónk is. A diákotthon, a felkeresett intézmények személyzetében nem találkozunk cigánnyal, de gyakori felnőtt vendégeink szinte kivétel nélkül cigányok, a helyi társadalmi és gazdasági élet sok szintjét és színterét képviselik. Egyesek magukkal hozzák kisebb gyermekeiket is, akik bekapcsolódnak a délutáni és esti elfoglaltságokba. Állandó gyermek és kamasz vendégeink többsége szintén cigány, azonban ők ebből a szempontból a tábort csupán számszerűen bővítik.

A tervezés és működtetés során kifejezetten törekedtünk arra, hogy a gyerekek fokozódó mértékben önállóak legyenek, ne „telepedjünk rá" minden szabadidejükre, gyakorolják a felelősséget önmagukért, tanulják meg működtetni a városi intézményeket. (A város közepén álló, turistáknak is szállást adó diákotthon persze nem is igen tette volna lehetővé, hogy zárt intézményként működjék a tábor.) Ez tette lehetővé, hogy egyes egyének és kiscsoportok – ha átmenetileg is – egyenrangúként illeszkedjenek be helyi családok háztartásaiba, otthonaiba. Szociális kapcsolataik, tapasztalataik köre olyan módon és mértékben bővülhetett így, amit más módon nem lehetett volna biztosítani. Táborunkat – amint arról a Krónika tanúskodik – ezek a kapcsolatok újabb szociális hálózatokkal gazdagították és bővítették. Ezeknek a kapcsolatoknak köszönhettük, hogy a kollégiumi személyzet tagjaiban (gondnoknő, konyhai dolgozók,

portások, takarítónők) megszűnt a kezdeti idegenkedés, gyanakvás, ellenségesség, és barátságos, támogató, segítőkész partnereink lettek a tábor mindennapjainak szervezésében.

Az önállóságnak is hozama volt, de egyúttal a tábor jellegéről is informál utólag, hogy igen sokan úgy emlékeztek a – mások által talán sivárnak, szegényesnek és elhanyagoltnak látott – kollégiumi és városi környezetre, mint a „nagy felfedezések" terepére. A mindennapok rendje azt a funkciót is betöltötte, hogy biztonságot adó „otthonnak", „menedéknek" érezték a tábort, ahonnan merész felfedező utakra lehet elindulni, majd a sok kaland után megkönnyebbülten megérkezni haza. Ilyen önálló felfedező utak céljai voltak a turistacsoportok által éppen üresen hagyott szobák, a boltok, a „ligi", a „lengyelpiac".

A szociális hálózatok azt az információt közvetítették, hogy cigányok és nem cigányok társadalmilag egyenrangúak lehetnek, a közöttük lévő különbségek a kultúra, a temperamentum gyönyörködtető sokszínűségét jelenítik meg.

Ugyanezt az információt erősíti meg az egyes foglalkozások, tervezett közös tevékenységek téri és idői szerkezete. A Krónikában láttuk, hogy a délelőtti időszakok jelentősen felértékelődtek. Eredetileg csak a szó viszonylag tágabb értelmében vett „iskolaihoz" hasonló tanulási helyzeteket és tevékenységeket terveztünk a nagyobbik terembe és a délelőtti időszakra, ezt a termet díszítettük a gyerekek legjobb alkotásaival. Azonban fokozatosan olyan tevékenységek is itt kaptak helyet, amelyek a cigány magas kultúra jobb megismerését szolgálták – a két kultúra egyenértékűsége jelent meg ebben a folyamatban. (Harmadik „kultúraként" említhetjük a gyerekek aktivitásával szervezett programok beépülését, amely egy másfajta egyenlőségeszmény megvalósítását szolgálta.)

Az esti programok térbeli elkülönülése merőben funkcionális volt: a legnagyobb termet tartottuk fenn a diszkónak, Ki mit tud-nak, a kisebbikben lehetett ugyanekkor videót nézni vagy magnót hallgatni (mindkét tevékenység zárt helyiséget igényel), a hallszerűen öblösödő folyosórészben ugyanabban az időben zenélni, énekelni, táncolni lehetett, vagy bekapcsolódni ezekbe a tevékenységekbe akár néhány percre is. A kollégiumokat övező park, a fáival, futballpályával eléggé nyitott, egyúttal védett és civilizált környezetet jelentett a spontán gyermeki, kamaszkori tevékenységekhez.

Azt gondoljuk hát, hogy táborunk szociális és épített környezete végül is egységes hatásokat közvetített (*Vaskovics–Watzinger*, 1982), és megfelelt a célkitűzéseinknek: több kultúra békés, az értékeket kölcsönösen tisztelő egymás mellett élése gyakorlásának.

A csoportképződés folyamata

Fel voltunk vértezve (jóllehet egyáltalán nem akartunk keresztes háborút vívni) hézagos antropológiai, pedagógiai, szociálpszichológiai ismereteinkkel. Mégis, túl azon, hogy az általános jó közérzet, a boldog hangulat miatt a tábort sikeresnek tartjuk egy év távlatából is, nem merünk vállalkozni arra, hogy az elméleti keretet és a krónika lapjait szisztematikusan összekössük. Azt szeretnénk, ha világossá válna, mennyire volt tervezett, tudatos és mennyire improvizált, reaktív a tábor. Az olvasóra bízzuk, döntse el, sikerült-e a kényes egyensúlyt fenntartanunk itt nem kifejtett kisebbségi, oktatáspolitikai koncepciónk és a júliusi hétköznapok valósága között. Ezért azt emeljük ki, hol a krónikára, hol a tudományokra utalva, ami a mi szemünkben legfontosabb, illetve amit értelmezni tudunk. Tudjuk, egészen biztosan létezik másfajta értelmezési lehetőség is, nem is beszélve arról, hányféle tábort lehet elgondolni.

Az teljesen szándékos volt, hogy két ok miatt nem árultunk zsákbamacskát, nem próbálkoztunk semmi olyasfélével, ami saját lelkiismeretünk vagy mások szemszögéből nézve manipulációnak tűnhetett. Az egyik ok az volt, hogy az első pillanattól kezdve világossá akartuk tenni céljainkat, a tábornak mint olyannak, a felnőtteknek mint szereplőknek és személyiségeknek a funkcióját. Másik okunk az volt, hogy egészen praktikusan nézve munkákat, egyszerűen lehetetlennek látszott, hogy 20-szor 24 órán keresztül sikeresen fenntartsunk bármiféle fikciót, vagyis eredendően hitelességre törekedtünk. Összes tapasztalatunk azt jósolta, úgysem tudjuk előre kiszámítani, mi minden történhet, legalább az történjen, amit vállalni tudunk.

Már az indításnál – persze tapintatosan érzékeltetve – felmutattunk valamit, amit a személyes szabadság, az egyéni döntések tiszteletben tartása, valamilyen újabb vagy erősebb identitás érdekében lehetett használni. Olyan polgárjogot nyújtottunk – nyilván abban a szférában, ami ismerős volt –, hogy már az első napon kimondatlan szabállyá vált az egyéni döntés lehetősége, természetesen annak kockázatával együtt, hogy a döntés hibás. Ilyen volt a szoba, a szobatárs szabad megválasztásának lehetősége, látványos elégedetlenségünk az elrendezéssel. Úgy gondoltuk, ha szükség lesz valaminek a megváltoztatására, legkönnyebben akkor érjük el céljainkat, ha (esetleg morogva) a lehető leginkább alkalmazkodunk.

Ez így egyszerűnek látszik, de sok önfegyelmet kívánt, hogy íratlan szabálynak fogadjunk el valamit, ami egyébként nem volt evidens. Ilyen volt például, hogy nem szerepek, hanem nemek szerint választottuk szét a mellékhe-

lyiségeket. Ez látszólag csekélység, de amellett, hogy mennyi kényelmetlenséget jelentett, szinte első volt a jelképek sorában: itt valami más fog történni. Azt is helyesnek tartottuk, ha reflex-szinten alakítunk át hagyományokat. Már az első órákban klubszerűvé vált a „tanulószoba" – nem kell magyarázni, milyen változásokat képes indukálni az a közös munka, hogy külön-külön ismerős volt a klub és az osztályterem, mi pedig kialakítottuk a klubszerű foglalkozásokat. Talán ez az ökológiai változás is szerepet kapott abban, hogy néhány napi kemény csata után elfogadták, később egyenesen követelték a nyári pihenés helyett az iskolai foglalkozásokat, rágták matekpélda, nyelvtani feladvány felett önként a ceruza, filctoll végét fociidőben, strandidőben, hétvégén.

Szerencsénk is volt, a gyerekek is találékonyak voltak: sikerült gyorsan olyan fizikai környezetet kialakítani, ami vagy nem emlékeztetett semmire, vagy a rotáció sikerült oly kiválóan, hogy zökkenő nélkül többfunkciós tereket alakítottunk ki. Ez a fizikai tér szimbolikus kulturális értéket hordozott. Néha kedves, néha kissé kamaszosan idétlen piktogramok mutatták ezt az értéket (a nemek szerinti elkülönítést a mellékhelyiségek használatában, az éppen folyó tevékenység jellegét stb.). Külön felszólítás nélkül – kivéve önfeledt perceket – tartotta mindenki tiszteletben az életkor és funkció szerint változó közös tereket. Nyilván sikerült eltalálni a gyakorlatilag mindenki számára – már az etológiából ismert igényt – fontos lehetőséget, hogy a szociális terek a belső hierarchizálódásra is, egy-egy terület szentséges tiszteletére is alkalmasak legyenek.

Persze ebben a közegben a „tér" eléggé elütött az általunk megszokott és használt tértől, térfogalomtól. Nem volt könnyű hozzászokni ahhoz a kultúrához, ahol a személyes kontaktust a testi érintkezés igazolja, ahol a pillantás-(szem)-kontaktus alig jelent valamit a puszihoz, bőrérintkezéshez képest. Ez a „szabály" bármennyire is idegenszerű volt, elfogadhatóvá vált. Egészen mást jelent – valószínűleg ezt értelmezik tökéletesen félre, akik túlfűtött erotikának látják a testi közelséget – a testi, fizikai érintkezés ebben az etnikumban, mint a hűvös, az európait imitáló többségi kultúrában. Hiába kíséreltük meg őrizni személyes terünket, itt lehetetlen volt, mert a személyesség összemosódott az előítéletmentességgel. Volt a saját szférának olyan része, amelynek őrzése, épségben tartása egyenértékű lett volna az elutasítással. Ezt pedig úgy értelmezték volna, mint előítéletes magatartást, így az elméleti okok mellett egészen pragmatikusak is szerepet játszottak a kultúrák szabályainak kölcsönös elfogadásában.

Pillanatok alatt kialakult a csoportképződés egyik fontos jele, a közös nyelv, amit náluk nyilván helyesebb tolvajnyelvnek nevezni. Azért jobb a

szleng szó, mert hívebben tükrözi a látogató számára olykor-olykor érthetetlen süvítést, hogy „matek a diszkóban", „rajz a videóban".

Nem szeretnénk azt a benyomást kelteni, hogy nem maradtak megoldatlan, súlyos problémák. Éppen a nyelv kérdésében tudjuk ezt egészen jól illusztrálni. Tudjuk, mennyi nehézséget okoz lelkiismeretes embernek, ha fiatalokat, fiatal felnőtteket megszólít, ráadásul a szituáció olyan, hogy a nem tegezés és a tegezés kontextuálisan egészen mást jelent, mint a többségi kultúrában. A gyerekek legszívesebben a „bá", „néni" megszólítást alkalmazták, de olyan összefüggésben, ahogyan a „régi jó táblabírák" világában.

Érzésünk szerint szociolingvisztikai elemzést érdemelne annak vizsgálata, miért vannak a cigány gyermekeknek problémái a felnőttekkel való nyelvi kommunikációban. Nem is pontosan arról van szó, hogy számukra válnék tudatossá a kérdés probléma volta (ezt legfeljebb egyikük-másikuk érzi).

Talán csak az utóbbi évtizedekben alakult így, de a többségi társadalomban – ezen belül az iskolában is – rögzült bizonyos beszédfordulatok helye. A társadalmilag többé-kevésbé egyenrangú felnőttek beszédben és írásban is magázhatják egymást, bizonyos helyzetekben a „Maga", más helyzetekben esetleg az „Ön" megszólítást alkalmazzák. A gyerekek és felnőttek verbális kapcsolatában azonban másként alakultak a szabályok. Itt azt várjuk, hogy a gyermekek beszédmódjában is világossá váljék „alárendelt" helyzetük, s ha életkorban és társadalmilag fölöttük álló felnőtthöz (például tanárhoz) szólnak, akkor a tisztelet a „tessékelésben" vagy a névvel való megszólításban és az ezzel járó egyes szám harmadik személyes igealakok használatában nyilvánuljék meg. Táborunkban – azért érezzük szociolingvisztikai kérdésnek, mert más cigány közösségekkel való tapasztalataink ezzel egybecsengenek – a gyerekek gyakorlatilag nem használják, nem is ismerik megfelelően a „tetszik" nyelvi fordulatot. Tehát nem azt mondják: „Mit tetszik gondolni erről, X bácsi?". Ehelyett így fogalmaznak: „Maga mit gondol erről?" Ha nagyon udvariasak akarnak lenni, akkor azt mondják: „Ön mit gondol erről?" A Krónikában is idézett párbeszédekből véve a példát: „Maguk úgyse engedtek volna el!"; „Maga is beszélt így, amikor ilyen idős volt!" Ezek a mondatok más szociális közegben így hangoztak volna: „Ugyse tetszettek volna elengedni!" vagy: „X. néni is beszélt így, amikor ilyen idős volt!"

Mindez azért több egyszerű érdekességnél, mert a mi fülünkben a gyermektől származó „Maga" – kisebb mértékben még az „Ön" megszólítás is – durvának, tiszteletlennek hat. Éppen ellenkező hatást érhetnek el tehát a gyerekek, mint amilyet szándékoztak. Nem tartjuk lehetetlennek, hogy ezek a beszédfordulatok (például iskolai összefüggések között) félreértések sorához,

rosszabb esetben feszültségekhez, konfliktusokhoz vezetnek a tanár és a diák között.

Ezt a megfigyelésünket a táborról készült jegyzőkönyvek elemzése során fogalmaztuk meg magunk is, így a három hét alatt nem tettünk kísérletet arra, hogy megtanítsuk a „mi" társadalmunk nyelvét gyermekeinknek. Ugyanis – ez ha úgy tetszik, az ilyen típusú akciókutatás következménye – nagyon hamar megszoktuk, és a tábor egyik nyelvi jellegzetességeként kezeltük ezt a beszédformát. Utólag látjuk úgy, hogy valószínűleg többről és alapvetően másról van szó.

A csoporttá alakulás folyamatát gyorsító hatásnak tartjuk, hogy a hagyományok tudatos hangsúlyozását, értékké válását, rögzítését hangsúlyoztuk. A valóban közösen kialakított napirendnek többféle feladata volt. Először is azt akartuk, éljék át, hogy lehetnek főszereplők, éljék át, hogy valódi beleszólásuk van sorsukba.

A napirendnek mint szokásnak bizonyos biológiai óra jellege is volt, olyan gerincet jelentett, amely érzékelhetően tagolódott részekre, habár rugalmasan alkalmazkodott történésekhez. Még arra is gondoltunk, hogy ritualizálódjanak a naponta rendszeresen ismétlődő tevékenységek, mert a szertartások intézményesülésével szilárdabbnak látszottak a csoportkeretek. Ezt nemcsak a szociálpszichológiai értelmezés miatt hangsúlyozzuk, s egyáltalán nem akarjuk azt a benyomást kelteni, hogy mindenáron mikrotársadalmat, mikrokozmoszt akartunk létrehozni. Azonkívül, hogy ez személyes elveinkkel is ellentétes lett volna, mindenképpen elismertük a magányhoz, az egyedülléthez való jogot, a magánéletet tiszteletben tartottuk és tartattuk.

Már az első napon kialakult az éles vita, hogy nagyon sok kérdésben nem lehet szavazni, illetve a szavazati arány közömbös, ha az egyén érdekeit, terveit, vágyait sérti a többség. Jelentősnek tartjuk, hogy ilyen, látszólag absztrakt elveket milyen gyorsan elfogadtak. Bizony gyakran előfordult, ha mi sértettük meg az alapelveket, akkor velünk szemben is érvényesítették a szabályokat.

Minden tőlünk telhetőt megtettünk annak érdekében, hogy a hierarchiában bármely felnőtt csak kompetenciája révén legyen felül. Nagyon gondosan elhárítottunk minden olyan autoritást, amely szerepünkből következhetett volna, illetve igyekeztünk kerülni minden olyan magatartást, amely vonzotta volna a hajlamokat, hogy a gondjainkba vett gyermekek akár az agresszorral, akár a jutalmazóval azonosuljanak. Azt akartuk az egyáltalán nem parttalan, hanem az őket is, bennünket is formáló demokráciában megvalósítani, hogy az általunk hordozott, tanított, képviselt értékek belsővé válásának alapja a személyes kapcsolat legyen.

Ezért részben tudatos döntés, részben rezignált beletörődés volt az, hogy amennyire lehetett, spontánul viselkedtünk, és tűrtük, hogy életünket – a vitákkal, konfliktusokkal együtt – mintegy „átvilágítsák". Nekünk gyakorlatilag nem volt magánéletünk. Az ilyeténképp betartott, illetve megszegett szakmai játékszabályokkal értük el valószínűleg azt, hogy egészen jó egyezséget kötöttünk a gyermekekkel és magunkkal a csoporttá alakulás gyorsításának és lassításának kérdésében.

Nem feledkezhetünk meg azonban arról, hogy mind absztraktan, mind a hétköznapokban élveztük a csoportdinamikai jelenségek előnyeit. Ez főként abban látszott, hogy elvileg szinte esztelenségnek tűnhetett ilyen kevés embernek ilyen sok emberrel és problémával foglalkoznia, egy dologgal alig-alig kellett törődnünk. Ez pedig a fegyelem kérdése volt.

Elgondolni is nehéz: egészen különböző családi környezetből, nevelőotthonból, gyermekvárosból, GYIVI-ből jött, utcáról bekéredzkedett gyerek (mit gyerek: gyerek, kamasz és fiatal felnőtt!) együttesen nem okozott annyi magatartási problémát a három hét alatt, mint amennyi elvárható lett volna egy átlagos családi nyaralás során. Ez pedig annak a társas kontrollnak köszönhető, ahogyan egymás higiénéjétől kezdve a megszólítás udvariasságán át a pubertáskori dacreakcióig ügyeltek magukra és a többiekre. Csináltunk persze hibákat, tehetetlenek is voltunk sokszor, dühöngtünk, megsértődtünk, összevesztünk, kibékültünk. Mindez azonban olyan csoportklímában történt, hogy egyszerűen nem lehetett véteni az emberiesség, a szakma szabályai ellen. Az együttesség, az együttes élmény, a „Mi-tudat" olyan többletet jelentett, hogy amit rosszul csináltunk, egy idő után az is a tábor javára fordult.

Igaz, valóban érvényesnek és hitelesnek kellett lennünk, mert első lépésben elég sok sablont le kellett rombolnunk, vagy be kellett bizonyítanunk, hogy erre a három hétre a sztereotípiákat szögre kell akasztani. Úgy látjuk, hogy a csoportlélektan egészen extrém körülmények között is működik. Teljesen evidens módon nem üthettünk meg senkit, teljesen evidens módon nem alkalmazhattunk semmiféle pedagógiai technikát vagy trükköt. Nem használhattuk a szokványos fegyelmező eszközöket, nem alkalmazhattuk a kényszerítés vagy érzelemmegvonás egyébként szokásos módszereit. Ott és akkor azért, mert féltünk, hogy még az utóbbiak sem hatékonyak, vagy pedig ellenkezőleg, félreérthetők, s nagyobb jelentőséget tulajdonítanak nekik, mint amekkorát mi magunk. Utólag és tapasztaltabban azért, mert ellentmondott volna a tábor eszményeinek, vagyis puszta konformitást és engedelmességet értünk volna el. Így azonban a „fegyelem" technikai jellegű volt: mindig (mihelyst lehiggad-

tunk, elmúlt a vörös köd) volt alkalmunk a gyermekek számára teljesen újszerű módon intézni az ügyeket.

Az volt újszerű a táborban (ezt igazolják a Krónika egyes oldalai, az idézett párbeszédek is), hogy erre a rövid időszakra sikerült elérnünk, hogy a legtöbb úgynevezett fegyelmi kérdés vagy a viselkedés megértésén, illetve félreértésén múlott, vagy azon, ki milyen konfliktusmegoldó képességgel rendelkezik. Ha viszont megoldási lehetőségeket, konszenzust keresünk, akkor csak néhány eset lehetséges. Lehet valakinek hirtelen keletkező, aligha befolyásolható indulati reakciója – ezen a megszokott felnőtt-reakciók mit sem segítenek, származzanak bármelyik kultúrából. De kedvességgel, humorral, megértéssel ezek egy része gyorsan elmúlik, a szenvedők átsegíthetők a kritikus fázison.

Amint kiderült, hogy igen nagyra becsüljük az ilyen típusú megértést – ez is közrejátszott abban, hogy nem voltak klikkek, valamint világos volt a bajtársiasság és a cinkosság közötti különbség –, nyomban megindult a szívet melengető verseny, hányféle megoldást is lehet találni. Így válhattak egyes esetekben egy-egy kiscsoport vagy szoba rémei szolgálatkész segítőkké, ezért nem volt gondunk azzal, ki büntetett előéletű, ki nem. Eképpen szocializáltunk, perszonalizáltunk és reszocializáltunk egyszerre. Nem találtunk fel csodaszert vagy receptet, csak éppen nagymértékben növeltük esélyeinket egy jó tábor szervezésére.

Mindezek következtében gyorsan megindult a szerepek kialakulása, a differenciálódás is az intézményesülés mellett. Ez eléggé nyilvánvaló már abból is, ahogyan a Krónikában egymás után kapják meg a korábban nem ismert gyermekek, vendégek az egyéni jelleget.

Megint Janus-arcú jelenséggel van dolgunk. Minden gyerek (legalábbis a többség) és minden felnőtt involválódott. Lehet, hogy az egzisztencialisták Nagy Találkozásáról van szó, lehet hogy a dolog újszerűsége okozta a nagy élményt. A Krónika utolsó oldala azt bizonyítja, hogy nem közönséges színdarabról beszélhetünk, bár tartós hatásáról csak néhány gyereknél tudunk beszámolni. Janus másik arca, hogy a tapasztalat egyszeri, elég nehéz általánosítani. Magunk sem tudjuk pontosan, inkább egy empirikus kutatás méltóságteljes záróakkordjáról írunk most, vagy egy akciókutatás első lépéséről számolunk be. Egyáltalán nem biztos, valóban helyesen cselekedtünk-e sok esetben, ám ennek megítéléséhez hiányzik az objektív standard.

Azok az emberek, akik nemcsak szeretnék, hogy javuljanak a viszonyok csoportok, etnikumok között, hanem tesznek is valamit ezért, eléggé sok gonddalbajjal kerülnek szembe. Talán egyik legfontosabb, hogy világosan kell látni, mit kellene tenniük. Például hogyan lehet tenni valamit a gazdasági, társadalmi, kulturális megkülönböztetés ellen, ha nem elvi-általános sablonokban gondolkodnak, hanem adott csoportok fogalmai szerint, ahol végzik munkájukat? Mivel ezek tisztázatlan kérdések, logikus, hogy fájdalmasan hiányoznak azok a mércék, amelyekkel a munka eredményessége mérhető, hitelesíthető.

A kutató hazatér egy konfliktuskezelő modellhelyzetből, felidézi a kedves, az izgalmas eseményeket, a hatásos vagy hatástalan díszleteket, az együttes élményeket. Természetesen lelkesedik, és ezt az optimista, elégedett hangulatot csak erősítik kollégák, barátok, résztvevők dicséretei. Aztán megint csak történik valami, ami miatt úgy érzi, a Danaidák hordójának újabb változatával találkozott, hiszen kizárólag szerencséjének köszönheti azt, ami történt. Vajon helyes-e, ha a haladás mértékéül a biztató mondatokat tekinti támpontnak?

Ha ez a leírás eléggé közel áll a valóságos helyzethez, akkor a probléma kutatója nem tudja kielégíteni azt az érthető vágyát, hogy reális alapon legyen elégedett vagy elégedetlen. Ilyen körülmények között a munka folytatása majdhogynem vérmérséklet és jellem kérdésévé válik. Már-már csak ráadásnak látszik, hogy olyan területen, ahol nincsenek tárgyilagos mércék, aligha lehet valamit is tanulni vagy tanítani. Ha nem tudjuk megítélni egy-egy munkánkat abból a szempontból, hogy haladást jelent-e vagy visszaesést, akkor semmi sem óv meg attól, hogy hibás következtetéseket vonjunk le. Ez a munka ugyanis olyan akció, amely valamiképpen társadalmi jelenség irányításának, kezelésének lehetőségét mutatja be. Előfordulhat, mint az velünk is történt, hogy olyan kutatásról számolhatunk be, amelyik nemcsak könyvet eredményez.

Végre elég sokan eljutottunk már addig a felismerésig, hogy a kisebbség problémája valójában a többségé. Azonban a kapcsolatokat nem lehet javítani a kisebbség viselkedésének, érzelmeinek, vágyainak megismerése és megváltoztatása nélkül. Komolyabb akadálynak látszik nézetünk és tapasztalatunk szerint az, hogy a kisebbségi csoportokban vagy hiányzik, vagy elveszett az állandósult önbizalom és az önértékelés, önbecsülés. Sem az egyén, sem a csoport nem tud együtt élni a másikkal, ha önmagával rossz viszonyban van. Már pedig a kisebbség hajlamos arra, hogy átvegye a többség nyílt vagy implikált negatív ítéleteit. Azonban liberális vagy jótékonysági eszméktől elfogultan nehéz

megemészteni a gondolatot, hogy a kisebbségi csoporthoz való lojalitást nem lehet összekapcsolni semmiféle nacionalizmussal vagy sovinizmussal.

Szakmai kérdésünk úgy is feltehető, hogy tudunk-e érvényeset mutatni (nyilván hol érzékeltetve, hol dokumentálva) emberközeli problémák megoldásában, valóságos élethelyzetekben. Olyan „posztmodern" változatot keresünk műfajilag, amikor be tudunk mutatni emberi konfliktusokat, érzelmi drámákat, össze tudjuk állítani egységgé a Sigmund Freud-i elemző gondolkodást, az időnként szürrealistának látszó álomszerűséget, a James Joyce-i asszociatív hömpölygést, a fel-fellépő egzisztencialista szorongásos légkört.

A történések elemzése során újra és újra felmerül a kétely, és néhány esetben meg is fogalmazzuk: nem tudjuk pontosan mérni, helyesen jártunk-e el, valóban eredmény-e az, amit elértünk; és nem utolsó sorban, nem túlságosan involválódtunk-e mi magunk is?

A tábor csoportstruktúráinak alakulása

Az első, lewini vizsgálatról közzétett részletes beszámoló inkább hipotéziseket sugallt, mint válaszokat. *Whyte és Lippit* (1969) agresszív viselkedésre vonatkozó eredményeiket használták fel egy nagy kiterjedésű kísérletsorozatban. Az amerikai pszichológusok Moreno szociometriai eljárását alkalmazták. (Mi csak egyetlen „igazi" kérdést tudtunk feltenni: kivel lennél szívesen közös szobában?) Ők ennek segítségével a gyerekek interperszonális kapcsolatait az elutasítás, a barátság és a vezetés kategóriáiban határozták meg, mi pusztán a részben hagyományokon (például vérségi, rokonsági, intézeti) alapuló szimpátiát diagnosztizálhattuk. Az iskolai-intézeti múltról mi mindössze tanári, gépkocsivezetői, gyermekfelügyelői, ám elsősorban szülői és kortárscsoport-beli megjegyzések alapján kaptunk felvilágosítást a gyerek szellemi és testi állapotáról, valamint szocioökonómiai helyzetéről.

Nem az volt a célunk, hogy egy-egy „szakkörben" egyforma gyerekek legyenek, hanem, hogy az egyes csoportok mint egészek társas konstellációik szempontjából legyenek egyformák.

Mindezeknek a módszereknek az volt a célja, hogy megfelelő kiválasztással néhány nehezen megfogalmazható szociális változót ellenőrizni tudjunk. Mindenekelőtt arra volt szükségünk, hogy minden egyes csoportnak mint egésznek az „egyéniségét" megragadjuk, minden csoportot különböző társas légkörökben vizsgáltunk; így a csoportot önmagához viszonyíthattuk. Az is probléma volt, hogy a vezető személyisége mennyiben tényezője a társas légkör

létrehozásának. Igen fontosnak bizonyult a kontroll másik fajtája is: a csoporttevékenységnek és a csoport téri elhelyezésének a jellege. Úgy látszott, hogy az elhelyezési probléma megoldódott azzal, hogy a gyerekek választhattak szobatársat; a tevékenység azonban, mint kiderült, ennél sokkal bonyolultabb kérdés (ezt az ökológiáról szóló részben alaposabban kifejtettük). A gyerekek megvitatták a lehetőségeket, és szavazással döntöttek arról, hogy csoportjuk mivel foglalkozzék.

Nyilvánvaló, hogy a csoportban való önkéntes részvétel, a szülőkkel való együttműködés és maga a rendszer is kizárt minden radikális autokratikus módszert (pl. fenyegetés, félelemkeltéssel való kényszerítés). A vezetők, ifik és felnőttek, a csoport minden tagjával barátságos kapcsolatot tartottak fenn.

A csoportstruktúra alakulása percről percre regisztrálva a következőket tartalmazta: az alcsoportképződést; azt, hogy az egyes alcsoportok tevékenységi célját a vezető kezdeményezte-e vagy pedig spontán módon maguk a gyerekek vetették fel; az egyes alcsoportok egységének, összetartozásának a fokát csak becsülni tudtuk. A csoporttagok jelentős cselekedeteit folyamatosan, értelmezve rögzítettük, ez kiterjedt a csoportnak mint egésznek a dinamikai változására – ezt tartalmazza a Krónika.

Munkánk hasonlított az eredeti kísérlethez, igaz ugyan, hogy mi folyamatos levelezéssel és egy hosszú hétvégét jelentő táborral ellenőriztük magunkat és kanizsai táborunkat, de Rudyard Kiplinggel szólva: ez már egy másik történet. Mi is észleltük a kísérleten kívül érvényesülő csoportkötöttséget, valamint a többé-kevésbé stabil személyiségstruktúrát. Mi is feltételezzük, hogy a „szociális plaszticitásban" mutatkozó egyéni különbségek ebben az összehasonlításban szembeötlőek.

Kanizsai táborunkban, akárcsak Iowa Cityben, szintén kiderült, hogy az elrendezés semmiféle feltűnést sem kelt a gyerekekben, ha az első alkalommal magyarázatot kapnak. Például: „Látogatóink azt szeretnék tudni, hogyan működik egy középfokú továbbtanulásra előkészítő tábor; sok dolguk van, nem fognak zavarni bennünket, mi sem fogjuk zavarni őket." Az első zavar után ökológiai elhelyezésük még jobban sikerült; a gyerekek viselkedéséből ítélve úgy tetszett, mintha nem is lennének tudatában a megfigyelők jelenlétének. Ezt úgy oldottuk meg, hogy a megfigyelők ültek, s mintha a gyerekekre és a vezetőkre vonatkozóan „nem is léteztek volna".

A másik érdekes mozzanat néhány „csoportteszt" típusú helyzet. Ezek jelentősen elősegítették a csoportlégkör megfelelő társas dinamikáját. Az egyik ilyen módszeresen létrehozott teszthelyzet abból állt, hogy a vezető a megbeszélés alatt, mint akinek hirtelen dolga van, kiment a helyiségből. Ezzel reáli-

sabb támpontokat kaptunk a „társadalmi nyomás" tényezőjének az elemzéséhez. Másik eljárás: a vezető néhány perc késéssel érkezik, s így a megfigyelők rögzíthetik a spontán munkakezdeményezésben és munkatervezésben megnyilvánuló egyéni és „légköri" különbségeket.

Egy kis gondolati kitérővel meg kell jegyeznünk, hogy általában a szociológiai megközelítés ilyen elemzéseket foglal magába:

- az interakciók számának változása a társas légkörök, a szakköri tevékenységek természete, a csoporton kívüli kapcsolatok szerint;
- az interakciók számának változása a csoporton belüli vagy a csoporton kívüli kapcsolódási orientáció szerint;
- a társas légkör és a tevékenységi típusok hatása a csoportstruktúrára;
- a csoportok különbségének szerepe a verbális viselkedésben stb.

A pszichológiai megközelítés elemzési köre:

- a családi háttér hatása a viselkedés sémájára;
- a csoporttagok viselkedési sémái különféle.típusú társas légkörökben;
- a légkörökre adott egyéni reakciók sémája az életrajzi adatokhoz viszonyítva;
- a csoporttagolódás során kialakult pozíciónak és a társas cselekvés sémájának összefüggése stb.

A demokratikus csoportban az interakciók spontánabbak, tárgyiasabbak, barátibbak. A vezetővel való kapcsolatot a magatartás szabadsága és az „egyenlő alap" jellemezte. Két esetben a bűnbakhelyzet lefokozott státusa olyan kínossá vált a csoporttag számára, hogy kilépett a csoportból; távozását ilyen indokokkal racionalizálta: „az orvos azt mondta, hogy rossz a szemem, s ezért inkább szabad levegőn, napfényben játszanék, és kevesebbet vennék részt a tanulásban". Figyelemre méltó, hogy a két „üldözött" fiút intézeti tanáraik egyébként úgy értékelték, mint csoportvezetőket; ezen felül a csoportban egyiküket tekintették a legerősebbnek. A két „bűnbak" elleni támadás után a csoporttagok között rövid időre békés együttműködés alakult ki. Ezzel a két fiúval még találkozunk: szökési reakciójuk előkelő helyet foglal el a Krónikában.

Meggyőző volt az „ifik" és a nevelők beszámolója. Az autokráciára adott nem agresszív reakciót ilyen kifejezésekkel jellemezték a megfigyelők: „sivár", „élettelen", „alárendelt", „elnyomott", „apatikus". Mosolyt, viccelődést, szabad mozgást, tervezési és kezdeményezési szabadságot ritkán észleltek a megfigye-

lők; a beszélgetés főként a közvetlen tevékenységre korlátozódott, és gyakran regisztrálták a feszültség testi jeleit.

Talán leginkább meggyőző mutatója annak, hogy ezekben a légkörökben frusztráció érvényesül, maguknak a gyerekeknek a tanúsága. Minden légkörváltáskor, a változást megelőző napon, valamint az egész tábor végén, a gyerekekkel egyénileg elbeszélgettünk. A beszélgetések során általában sikerült jó kapcsolatot kialakítani, a gyerekek eléggé szabadon beszéltek, és összehasonlították az ő csoportjukat irányító felnőtteket (a gyerekek csupán abból a szempontból hasonlították össze őket, hogy melyiket szeretik, melyiket nem). Meglepő egyöntetűséggel juttatták kifejezésre viszonylagos ellenszenvüket az autokratikus vezetővel szemben, tekintet nélkül arra, hogy személy szerint ki töltötte be ezt a szerepet. A nyílt lázadásnak csak egy-két megnyilvánulását észleltük – nagy szerencsénkre és szerencséjükre.

A felmerülő (nem epizodikus jellegű) nagyszámú elméleti kérdés közül itt csupán egyet kívánunk elemezni, az agresszió és az apátia problémáját. Még ebben a vonatkozásban sem törekszünk általános érvényű elmélet megfogalmazására, hanem inkább a kérdés összetett voltát és mezőelméleti megközelítését kívánjuk bemutatni.

Nem könnyű feladat megmondani azt, hogy mi is az az agresszió, amenynyiben nem érjük be pusztán verbális meghatározással. Egyik lényeges mozzanata nyilvánvalóan az, hogy a csoport (vagy az egyén a csoportban) a másik csoport (illetve egyén) ellen fordul. Ha ezek a csoportok az eredeti csoport alcsoportjai, akkor csoporton belüli agresszióról, egyébként kívülálló csoportra irányuló agresszióról beszélünk. Az agresszió mindkét változatát észleltük; ezek a spontán agresszió változatai voltak. Más szóval Kanizsán nem fordult elő az, hogy a csoportot igazgatási szempontból domináló hatalom (amilyen az állam) olyan típusú tevékenységre késztette volna, amit háborúnak nevezünk. Az agresszió lényegében az adott érzelmi-indulati helyzetből fakadt, jóllehet két észlelt esetben – az agresszió jellegét tekintve – egyik csoport harca volt a másik csoport ellen, és mindkét csoportban bizonyos szintű szervezett együttműködéssel járt együtt.

Feszültség

A kínos élményből fakadó feszültség példája az az epizód, amikor egy „műsorvezetőre" egy hallgató megjegyzéseket tett. Ez alkalommal közvetlen ezután majdnem verekedés kezdődött.

Autokratikus légkörben a vezető viselkedése (az idézett kikérdezés tanúsága szerint) valószínűleg bosszantotta a gyerekeket. Talán túl sokszor is hangsúlyozzuk, hogy informális, tehát serdülő-fiatalkorú vezetőről, vezérről, esetleg „csak" sztárról vagy szürke eminenciásról gondolkodunk.

Ehhez járul még az, hogy autokratikus légkörben a vezetőnek az egy gyerekre eső irányító beavatkozása sokszorosa volt annak, mint demokratikus légkörben. Joggal feltehető tehát, hogy az ilyen típusú beavatkozásoknak a nagyobb száma nagyobb nyomásnak felel meg, s ez nagyobb feszültséget hoz létre.

A szabad mozgástér szűkítése mint feszültségforrás (avagy újabb ökológiai megközelítés)

A folyamat egészét mérlegelve a helyzet általános légköre még fontosabb volt, mint a jelzett kínos történésnek az említett típusa. Lélektani kísérletek valószínűsítik, hogy a szabad mozgástér hiánya egyenértékű a nagyobb nyomással, s ezek a feltételek feszültséget teremtenek. Különösképpen igazolt ez a megállapítás abban az esetben, amikor az eredetileg tágabb tér beszűkült (emlékeztetünk arra, hogy a térfogat csökkenése fizikai feszültséget vált ki, bár tudjuk, a természettudományi analógiáknak nem szabad túlzott jelentőséget tulajdonítani).

A szűkített mozgástér és a magas feszültség viszonylatához hasonló összefüggés érvényesül a csoportban is. Kanizsán a szabad mozgástér mind a megengedett tevékenységek, mind az elérhető szociális státus szempontjából szűkítettnek bizonyult. *Laissez faire* légkörben (a délutáni fakultatív programokban és a tűrt-elnézett videoműsorok eseteiben) a várakozással ellentétben, a szabad mozgástér a demokráciához viszonyítva nem tágabb, hanem szűkebb volt, részint az időperspektíva hiánya miatt, részint pedig azért, mert az egyes csoporttagok munkáját társaik tevékenysége keresztezte.

Agresszió mint a feszültség következménye

A kínos történések, a vezető által gyakorolt nyomás és a szabad mozgástér hiánya – három, magas feszültséget kiváltó alapjelenség. Az így keletkezett magas feszültség elegendő lehet agresszió kiváltásához. Ez elméleti szempontból is lényeges. Igaz, egyes agresszív aktusokat nagyrészt „szándékos" megnyilvánulásnak is tekinthetünk (pl. veszély megszüntetése), és joggal gondolkodhatunk azon, hogy ez a tényező lényeges vagy lényegtelen mozzanat-e mindenfajta ag-

resszió indítékhátterében. Világosabb magyarázatot nyer az agresszió, ha úgy tekintjük, mint rejtett feszültséget, vagy annak emocionális megnyilvánulását.

A családban benn tartott serdülők magatartásában gyakran több agresszió észlelhető; más szóval minél merevebb a családi szerkezet, annál nehezebb az átmenet a gyermekkorból a felnőttkorba (vesd össze az üvegburával, üvegházzal!). Jól érzékelhető, hogy a szabad mozgásteret elhatároló akadályok hasonló funkciót tölthetnek be. A mozgástér szűkítése bizonyos nyomással egyenértékű, s így feszültséget teremt. Ugyanakkor az akadályok korlátozzák a mozgást, s így magas feszültség keletkezéséhez szükséges gátlóerőt szolgáltatnak.

Az, hogy bizonyos feszültségi szintnek és fékező erőnek a hatása agresszív viselkedésben nyilvánul-e meg valakinél, végső fokon az abban a kultúrában megszokott cselekvési sémáktól függ, amelyben az egyén él. A különféle életstílusokat úgy tekinthetjük, mint problémák megoldására irányuló szokások különféle módozatait. Olyan kultúrában, amelyben bizonyos feltételek között elvárják a fölény fitogtatását, az e körbe tartozó probléma megoldásakor az emberek aligha fognak másféle módot mérlegelni. Ezek a társas sémák a „szokásokhoz" hasonlíthatók. Az egyéni szokások valójában – éppen úgy, mint a kulturális sémák – dinamikai jellegüket tekintve mint gátlóerők akadályozzák meg, hogy a személy eltérjen a sémának megfelelő megoldástól. Ezenfelül a szokások határozzák meg azt is, hogy az adott helyzetben milyen a valószínű kognitív szerkezet a személy számára.

Az agresszió szempontjából kiemelkedő jelentőségű kulturális sémát részint az a csoport határozza meg, amelyben az egyén él, részint pedig az egyén története. Ez szabja meg, milyen feltételek között lesz az agresszió az egyén számára a célhoz vezető „kitüntetett út". Ez határozza meg továbbá, hogy adott helyzet mennyiben sugall olyan kognitív szerkezetet, amelyben az agresszió látszik az egyik megfelelő megoldásnak.

Az előző oldalak elsősorban abból a nézőpontból készültek, ahogyan a megfigyelő a környezet, a tudomány, a saját sztereotípiái szerint legvalószínűbbnek tekinthető, leginkább evidens csoportfolyamatokat érzékeli. A következő oldalakon viszont azt mutatjuk be, hogy a résztvevő, akit szintén magukkal sodortak az események, miket élt át, melyek voltak azok a folyamatok, amelyek harmóniát teremtettek a tábor vezetői-szervezői (a felnőttek) és haszonélvezői (a gyermekek) között.

Az együttlét élménye

Úgy hisszük, a Krónikából kiolvasható, a lewini csoportdinamikából elvileg megérthető, miért szeretnénk összekapcsolni a hétköznapok eseményeinek hömpölygését a szociálpszichológia, az antropológia kikristályosodott elemeivel. Más szóval azt szeretnénk bemutatni, hogyan és mivel járultunk hozzá ahhoz, hogy a szokványos együttlétnek induló táborból eléggé zárt csoport együttműködése alakuljon ki. Nem minden egyes történést vizsgálunk külön, hanem kiemelünk kulcsfontosságú csomópontokat, mint a hagyományteremtés, a szokásszerűvé válás, a nagy emberi megrázkódtatás.

Hagyományteremtés

A gyerekek – kiváltképp az érzelmileg deprivált és/vagy hospitalizált gyermekek – nézetünk és tapasztalataink szerint másmilyenek, mint ahogyan azt a „tankönyveink" előírják. Szokásaik, cselekedeteik, szavajárásuk, együttérzésük, lázongásaik részben belülről fakadnak, részben egymást utánozzák és járványszerűen terjednek, részben a felnőtteket utánozzák, vagy egyenesen azonosulnak velük (*Hanák*, 1978).

De azért eléggé gazdagon árnyalt, eléggé sokféle viselkedési minta alakul ki, nem is beszélve az érzelmi-reagálási mintákról: jóllehet az indulatok színessége, hőfoka nem annyira egymástól, mint inkább a szeretett vagy gyűlölt felnőttől eredeztethető, nem mehetünk el szó nélkül a kölcsönös utánzás mellett. Nemcsak ők utánozták egymást, hanem mi, a felnőttek is vettünk át modelleket, még akkor is, ha ez nehezünkre esett. Valaki csinált valamit, s ez minta lett – mondjuk a sorban állás rítusa az étteremben, vagy valakinek a szavajárása (például hamar elterjedt a rosszallás-csodálkozás kifejezésére a „jú-ú-új" dallamos intonációja). Óhatatlanul vissza-visszatükröztük egymást, így az egész tábori tevékenység – reményeink szerint nemcsak átmenetileg – érdekesebbé és tartósabbá vált. A nagyobb, a tapasztaltabb, az önállóbb (gyermek vagy felnőtt) egyre inkább mintája lett a kisebbnek, a tapasztalatlanabbnak, a függő helyzetben lévőnek. Így sikerült megoldani azt a kérdést (fogalmazzuk pedagógiainak vagy etikainak), miképpen egyeztethető össze a szabad felnőtti, a családban felnövő gyermeki, a nevelőotthoni, a gyermekvárosi mentalitás.

Mikor az első napon összeverődtünk, nemigen beszélhettünk többről, mint arról, hogy részben kiismerhetetlen szabályok szerint legfeljebb játékér-

vényű értelme van együttlétünknek. Sokan meg is fogalmazták: nem ezt, nem így várták.

Már együttlétünk elején elkezdődött a csoporttá válás egyik szabályának kialakulása, még ha némiképp manipuláltuk is az eseményeket: nem a verseny, nem a bármiben is elért győzelem, hanem a kooperáció a legfőbb érték.

Különös helyzetben voltunk: el szerettük volna érni, hogy a cigány gyermekek „európéer" értelmiségi értékekkel azonosuljanak, majd azokat interiorizálják. Az egyik fontos célunk az volt, hogy a gyerekek ne csak az erőforrások felett rendelkező felnőttel, azaz a pénz, az anyagi javak „direktorával" azonosuljanak, hanem azokkal a felnőttekkel is, akik a kisebb-nagyobb erkölcsi és nem erkölcsi győzelmeket aratják.

A humanista szociálpszichológiában, csakúgy, mint a gyermekek azonosulásának kísérleti vizsgálatában, az amerikai (pontosabban USA-beli) szociálpszichológiában két évtizedes kísérletezés után (laboratóriumi és gigantikus, társadalmi méretű kísérletekben) elsődleges fontosságúvá váltak olyan kérdések, mint a gyermeknevelés, a gazdasági csoda humán következményei, az adminisztratív-globális szerepvállaláson alapuló szociotechnikák. Ezt részletesebben írtuk le az előző fejezetben. Így kezdődött talán Amerika évszázada, az *American Destiny* mítosza – egybeesvén morális krízis, a nagy társadalom eszméje, az „amerikai álom" utolsó hulláma, a „New Deal" kifulladása, az izolacionizmus feladása, a természettudományok helyét kiszorító társadalomtudományok diadalmenete. Ez az új irányzat magával hozta azt, miként kell szervezni gyermekcsoportokat, milyen felnőttnek milyen csoportban mire kell törekednie, milyen szerepet kell játszania. Ez csak egyik irányzat volt, nem az, amelyik Fromm nyomán alakult ki. Nem volt tesztológiai, nem dolgozott gigantomán mintákkal, hanem pontosan tervezett kiscsoportokkal kereste a választ azokra a kérdésekre, amelyek viszonylag kevés felnőtt és kevés gyermek kooperációjára épülnek. Amikor a tábort terveztük, ezek a tapasztalatok voltak a szemünk előtt.

Voltak rutinos táborozóink és rutinos „közösségi embereink". Az első órákban szinte ámultunk, milyen gyorsan feltalálták magukat, illetve mennyire önállótlanok voltak, a körletrend követelésétől a kézmosás szabadságáig terjedő skálán. Mikorra világos lett mindenki számára, hogy az együttélés házirendje a személyes, a polgári szabadságjogok messzemenő betartásán alapszik („Ne zavarj másokat, ne csinálj olyat, amit magad sem szeretnél"), akkorra kialakult a nyugalomnak és a mozgásosságnak az a mindvégig fennmaradó szokása, melynek közös alapja egymás kölcsönös utánzása volt. Értékítélet nélkül jegyezzük meg, hogy több „jót", mint „rosszat" tanultak egymástól. Sok elemi

viselkedésforma, a köszönéskor történő enyhe meghajlástól az evőeszközök használatának tudatos kopírozásáig megbízható rutinná vált. Nagy hasonlóságot vélünk felfedezni élményeink és *Elias* (1988) monumentális könyvének az etikettről szóló része között. Bár néha-néha ezeket az elemi viselkedésformákat csak manírnak tartottuk és tartjuk ma is, el kell ismernünk, hogy segítettek az összetartozás érzésének gyorsabb kialakulásában.

A személyzet, a környék nem kizárólag bőrszínükről ismerte fel táborlakóinkat (hisz elég sok szőke, kékszemű, szeplős gyermek is volt), hanem arról is, miképpen viselkedtek, hogyan nyúltak valami után, hogyan értek egy kilincshez, mennyire „üresen" (siváran) köszönték meg a bögre teákat. Természetesen mágnesként hatott rájuk a video, megannyian láttak – bármelyik környezetből is származtak – horrort, akciófilmet, mégis úgy kell értelmeznünk a videoszobában való gyülekezéseket, mint a védett zug, a meleg öl iránti sóvárgást. Ezzel úgy is értelmezzük, mint a csoporttá fejlődésnek azt a szintjét, amelyet egy szentként tisztelt tárgy körüli összeverődésnek fogunk fel – minden rosszízű utalás nélkül a „Legyek urára".

Így alakult ki az „igazi" tábori életnek a három nagy középpontja: a „tanuló", a „video" és a „folyosó". Bár mindegyik egészen konkrét tér volt, ugyanakkor hordoztak szimbolikus jelentést is. Ha csatakiáltásként, ha egy program bejelentéseként hangzott el a név, azonnal kapcsolódtak hozzá képzetek, hagyományok.

A terek funkcionális elkülönülése, a kijelölés tette lehetővé, hogy az addig eléggé elhagyatottnak festő, passzív, mindent mástól, elsősorban a felnőttektől váró gyermekek körében lassan változásnak induljon a csoportosulás alapelve. Aktív és egyre aktívabb társadalmi életük a valamelyest védett közegben szinte kényszerből irányult társas kapcsolatok elfogadására, létesítésére.

Jórészt a szerencsének köszönhető, hogy a kezdeti apró bizalmatlankodás, gyanakvás fázisa szinte elmaradt, az együtt töltött idő szempontjából elhanyagolható mértékűre szűkült. Úgyszólván azonnal többcentrumú csoport alakult ki, ahol a középpontok nem hierarchikusan rendeződtek el, hanem a kompetencia alapján. Elég gyorsan vált nyilvánvalóvá (némi ügyeskedés révén, trükkök bevetésével), hogy az annyira áhított sikereket, „jópontokat" csak úgy lehet elérni, ha a rosszallott verseny-elvet feladják és a preferált, támogatott együttműködést részesítik előnyben. Csak így számíthatnak tényleges vagy szimbolikus jutalomra. Még a társadalmilag margóra szorult, 16-18 éves „bajzások" is elpirultak az örömtől, ha jutalmuk az volt, hogy (egyébként tárva-nyitva álló) szobánkból személyes tárgyat, mondjuk tollat, kulcsot odahozhattak.

Az is egyértelmű lett, hogy a siker és a kudarc teljesen független az életkortól, a családi háttértől vagy annak hiányától. Ezen a téren nem engedelmeskedtünk dogmáknak és nem kíséreltünk meg mások helyett kompenzálni mulasztásokat. Nem rettegtünk hírhedt „bűnözőktől", és nem esett meg a szívünk valakin csak azért, mert anyátlan-apátlan árva, nem kapott több tiszteletet az, aki országos politikus kedvence. Egyetlen mércénk a kissé talán kellemetlen puritán protestáns ethosz volt: majdnem mindent elfogadtunk teljesítménynek, de mindenképpen csak teljesítmény lehetett az, amit nyilvánosan is méltányoltunk, honoráltunk (simogatással, puszival, fagyival, jópontokkal, dicséretes teszt-eredménnyel). Valami olyasféle együttmunkálkodás alakult ki a felnőttek és a gyerekek között, hogy a felnőttek a lehető legtöbb helyet, alkalmat, cselekvési lehetőséget, a szükséges tárgyi feltételeket biztosították. Nekik hamarosan rá kellett jönniük arra, hogy mindebből tevékenységnek kell kialakulnia, és nemcsak toleráljuk, hanem egyenesen bátorítjuk a szerepek kialakulását, még azon az áron is, ha ezzel korábbi vagy jövendő környezetük roszszallásától kell megvédeni őket. Erre a védelemre bizton számíthattak, legyen szó akár csekély cinkosságról, vagy részeg szülőről, vagy bocsánatos balesetről, vagy felizzó szerelmi drámáról.

Értelmetlen is lett volna, elveinkkel is ellenkezett volna, ha merev-formális kétpólusú tábort szervezünk. Ilyen helyzetben a barikád egyik oldalán lennének az engedelmeskedésre drillezett gyermekek, akik ezért még hálával is tartoznak. A másik oldalon állnának a mindent jobban tudó, parancsolásra jogosult és ahhoz szokott felnőttek, akik egyúttal ennek a földi paradicsomnak őrzői és urai is, de legalábbis kezükben a lángpallos, amellyel bárkit ki tudnak űzni az Édenből.

Táborunk nem kizárólag abból a szempontból volt heterogén, honnan jöttek lakói. Ámbár a legfőbb tendencia (a mi látószögünkből) a tevékenység többé-kevésbé spontán szerveződése és a szerepek, szerepkörök differenciálódása volt, azért életkorok és nemek szerint különböző szintek is megfigyelhetők voltak. Talán leglényegesebb heterogenitás abban mutatkozott meg – ezt még ma is tapasztaljuk személyes találkozásokkor, levelekben –, hogy egyazon ténykedésnek mennyire különböző jelentést tulajdonítottak és tulajdonítanak a résztvevők. Ez abban is megnyilvánul, mennyire mások az élmények, de abban is, mi az, amit az emlékezet megőrzésre méltónak tartott. A közös élmény, az együttes élmény – *Mérei* (1948) meghatározását aligha kerülhetnénk meg – a kanizsai volt, de ezt igen sokféleképpen élték meg lakói.

Elég sokan voltak, akik társas tapasztalatok hiányában – ugyanis ebből a nézőpontból szinte semmi előnyt nem jelentett, ha valaki „kóterbeli", vagy

„zacilakó" – saját fonalon haladtak, együtt is voltak másokkal, egyedül is voltak. Ez a társas magány eléggé jellegzetes volt Kanizsán, oldani talán a leginkább hiányolt felnőtt-gyermek kapcsolatok tudták. Mennyien fogalmazták meg a vágyak szintjén, milyen jó lenne odaköltözni valamelyikünkhöz, milyen jó lenne, ha lányunkká, fiunkká fogadnánk őt! Egészen nyilvánvaló volt, ez mennyire csak a fantáziában lehetséges, de azért újra és újra próbálkoztak kimondásával, hátha egyszer varázsigeként működik az elsóhajtott mondat és elhangzik a boldogító „igen".

Az érzelmi és a szociális nyomás olyan erős volt, hogy hallgatólagosan teljesítményelvű egyezséget kötöttünk: ha valaki tanul és szorgalmasan levelez velünk, akkor lehet szó arról, hogy hosszú víkendre vendégünk lesz, sőt arról is beszélhetünk, hogy újra megkíséreljük megszervezni a tábort. (A levelezés jelentős teljesítmény, hiszen a gyerekek túlnyomó többsége számára az írásbeliség is kötelező penzum volt, levelet írni pedig – az a 15-20 gyerek, aki több-kevesebb rendszerességgel levelezik máig velünk – e gyakorlat során tanultak meg.)

Természetes, hogy sem a tesztek, sem a matematikai feladatok, sem a helyesírási gyakorlatok, de még az önszerveződésen alapuló Ki mit tud-ok sem ugyanazt jelentették a táborlakóknak és a vendégeknek. A többletet az igazi együttes élményt adta, a közös cselekvés, a közös tevékenység öröme. Lett légyen bármilyen értékelhetetlen az irka-firka, jószívűség miatt bekövetkező a tapsvihar, azt az örömforrást már senki el nem vehette, hogy együtt csináltunk valamit. Ebben a felfogásban érthetőbb, hogy a leírásban miért kap csekély szerepet az iskolai módon értékelhető teljesítmény, és miért van nagyobb hangsúlya annak az értéknek, annak a viselkedési modellnek, amit sugallt a tábor.

A klíma, a pedagógiai nézőpontból is jelentős többlet az volt, amit „néma nevelésnek", sugalmazott modellnek nevezhetünk. Ez a nevelés gazdag érzelmi bázison, a felnőttek hiteles magatartásán nyugodott. Ezt semmiképpen sem tarthatjuk kondicionálásnak, magatartásterápiának, próba-szerencse alapú vagy belátásos tanulásnak, hanem egy életmód, egy életideológia illusztrációjának. Nem szabályokat, nem levezetéseket, nem illemet tanítottunk (és tanultak). Olyan koherens értékrendet mutattunk fel, ami ha egyébbel nem is, de másságával eleget tett a kontraszthatás kritériumainak, leírhatóvá vált, mint egy életforma felszólító jellege. (Ez volt igazán kultúrák találkozása!) A harmadik hét utáni kényszerű megszakítás egyesek számára csak még vonzóbbá, még érdekesebbé tette a dolgot, ahogyan az a klasszikus kísérleti pszichológiából Zeigarnik-effektus (*Zeigarnik*, 1927) néven ismertté vált. Ennek kései gyümölcsét élvezhettük, ha kis vendégeink nem a torták, nem a mozi, nem az egyéb-

ként tiltott TV-műsorok iránt érdeklődtek, hanem legfőbb vonzerővé a számítógépes levelezés, a PC-vel való játék, sőt a múzeumlátogatás vált.

Szemkontaktus, bőrkontaktus, emberi kontaktus

Az is kiderült, hogy mennyire fontos az emberi kontaktus, a kommunikáció, még akkor is, ha nem szóbeli formái számunkra néha idegenszerűek voltak (a bőrkontaktust a többségi társadalom felnőttjeinek – amint arról már szóltunk – kellett megtanulniuk). Ám az is egyértelművé vált, hogy tanítani, példákat mutatni, beavatkozni, segíteni leginkább a felnőttséget imitáló élőbeszéd segítségével lehet.

Ez azért volt fontos tanulság, s lehet az a következő táborok számára is, mert a leghumánusabb tanok is azt hirdetik, hogy a mi elvont fogalmi struktúránk és a közvetlen érzéki-érzékszervi tapasztalás közé hidat kell építeni. Eddigi tapasztalataink azt bizonyítják, hogy ezt a barátságos nézetet is felül lehet vizsgálni. Kapcsolatunk lehet verbális, és majdnem minden verbalizálható, ha tudjuk, mely szavak hiányoznak a kapcsolatteremtés segédeszközei közül.

A verbalitás fontosságáról mondottak furcsa módon összecsengenek annak az esettanulmánynak a tapasztalataival, amelyet budapesti cigány kereskedők és gyermekeik körében gyűjtöttünk (ld. e kötetben). Azért „furcsa módon", mert ott nagyon is belátható volt, hogy a nyelv munkaeszköz, amelynek kiemelkedő fontossága van a szakma sikeres művelésében. Itt azonban még véletlenül sem akadt olyan családból érkezett gyermek, amely a nyelvi kommunikációt a foglalkozása alapjának kezelte volna. Ennek ellenére – és a nyelvi kifejezőkészség problémái ellenére, amelynek egyik-másik elemét említettük – a verbális kommunikáció alapjában véve nagyon is hatékony és sikeres volt. Különösen kiemelésre méltónak tartjuk, hogy mi, felnőttek nem törekedtünk arra, hogy „leereszkedjünk" arról az elvont nyelvi szintről, amely iskolázottságunk folytán, általános környezetünkben a sajátunkká vált. (Nem is tehettük volna meg három hét intenzív együttélése során folyamatosan.) Nem is állítjuk, hogy a gyerekek minden szót, és minden bonyolult összetett mondatot teljesen megértettek volna. A szükséges mértékben azonban megértették, hiszen félreértésből adódó valódi konfliktusunk nem volt.

Mondhatni éppúgy élvezték a mi, számukra idegenszerűnek ható beszédmódunkat, amennyire mi élveztük az övékét. Kis túlzással csaknem akkora gyönyörűséggel hallgatták a beszélgetésünket, mondatainkat, mint a meséket, amelyeket a Művész írt, vagy fővárosi cigány vendégünk mondott el nekik.

Nehéz másra gondolni, mint egy nem írásbeliségre épülő kultúra burkolt örökségére, amelyben a kimondott szónak igen nagy a jelentősége, fontossága, és amely a nyelvi kifejezésmód iránt nagyfokú érzékenységet és érdeklődést fejleszt ki.

A táborlakók közvetve vettek át ismereteket, tudásanyagot, részleteket, töredékeket, mert elsődlegesen magatartásmintákat utánoztak. Ez csak egészen távoli mása az azonosulásnak, ugyanis formálja a mindennapi viselkedést, sokasítja az ismereteket, és – nem utolsó sorban – alakítja a személyiséget.

Erőnktől telve igyekeztünk elkerülni olyan, érzelmi feszültséggel terhes helyzeteket, amelyek valamennyire is rokoníthatók terápiás csoporttal. Ugyanígy törekedtünk azoknak a helyzeteknek az elkerülésére is, amelyek alapján joggal lehettünk volna vádolhatók, hogy erős érzelmi hatások révén elsodorjuk az ellenállásra képtelen gyermekeket. Távol állott tőlünk minden olyan szándék, hogy „megjavítsuk", vagy éppen „megváltsuk" őket. Arra törekedtünk (azt hisszük, sikerrel), hogy biztonságot, örömöt nyújtsunk. A Krónika bizonyítja, hogy szociálisan elég sokat elértünk: sok táborlakó viselkedése lett hatékonyabb, tanúskodnak a Krónika lapjai a gyermeki kezdeményezésről, irányításról, és arról, hogy magatartásukban egymásnak is szolgáltak mintául.

Mint a Krónikában tapasztalható – ámbár a részben kívülálló, részben feljebb álló, szerepe, státusa, pozíciója miatt elkülönülő Tanárnő szemszögéből látva és láttatva –, ha szakmai és/vagy érzékletes előképet, mintát keresünk, akkor szükségszerűen társulnak képzeteink a „Verwahrloste Jugend" (*Aichhorn*, 1925), a „Valahol Európában" gyermekeihez, kamaszaihoz, s nem utolsósorban az e gyermekközösségeket létrehozó-támogató felnőttekhez.

Alkalmunk nyílott megfigyelni (mikorra ez már szándékos és tudatos volt, addigra beépült a tábor életébe), hogy Kanizsán is kialakult a „Broadway", esetünkben a folyosók és a közösségi helyiségek közötti átjáró. Ez a korzó, a hozzá vezető 4-5 lépcsőfokkal együtt alkotta azt a magánszférát, amelyet az „igazi" életben az utca jelentett volna. A táborlakók, párok és csoportok, azonos neműek és különneműek ide beszélték meg a „randikat", szertartásosan a lépcsőre ülve várták egymást, illetve mi felnőttek itt üldögélve vitattuk meg a tábor dolgait, a napi politikát, az éppen zajló futball-világbajnokságot. Amikor világossá vált ez a funkció, amikor kiderült, hogy már-már misztikus tisztelet övezi, és egyszerre tekintjük szociális térnek és privát mezőnek, szándékosan ritualizáltuk. Azaz arra törekedtünk, hogy minden „nem idevaló" tevékenységet kizárjunk, és itt „tereljük össze" azokat a tevékenységeket, együttléteket, amelyeknek ilyen közösségi jellegét éreztük. Ugyanilyen véletlenen alapult, amit a tudatosulás után szintén ritualizáltunk, hogy a cigány élőzene és tánc helye is ez

lett. Ezzel egyszerre a társas mezőknek mintegy a középpontjába helyeződött a cigány kultúra, a szó szoros értelmében kikerülhetetlenné vált, és a közreműködésre csábított.

Mindvégig sikerült egyensúlyoznunk az organikus fejlődés és a szociálpszichológiai technikák ismert fogásai között. Utólag is úgy véljük, megtaláltuk az arany középutat a kissé misztikus ritualizálódás és a jól mérhető hagyományteremtés között. De egy pillanatra sem felejtettük el, hogy valójában két különböző dologról van szó. Mintha Londonban lettünk volna az „arany hatvanas években" – szinte másolták akaratlanul is a kanizsaiak, hogy a tereket váltva hogyan jutnak a társasság egyre magasabb fokára, ritualizáltan.

Kezdődik a sporttal a „mini-campuson", folytatódik a „tanulóban", majd jön a diszkó, ezután a saját Broadway-nk, s befejeződik a folyamat a már kizárásra épülő intim zenehallgatással a „saját kégliben" – ennek elviselhetetlen zajszintje miatt néha drasztikusan kellett fellépnünk közvetve az intimitás tiszteletben tartása ellen. Ha a tevékenységeket úgy képzeljük el, mint egy tagolt tér alaprajza szerint elkülönülő életjelenségeket, akkor ahhoz hasonlóan járunk el, ahogyan azt *Aries* és *Duby* (1989) vezette be a társadalomtudományokba az utóbbi éveknek a magánéletről és a társadalmi életről szóló antropológiai sikerkönyvében.

A reggeli, déli, délutáni, esti rendszeres összejövetelek „értelme" és fontossága az volt, hogy a gyermekek szemügyre vehették egymást és mutogathatták magukat. Modorban, testtartásban, öltözködésben előre kigondolt terv és anyagi héttér híján is tudtak újat és újat alkotni, divatot teremteni. Ebben a tekintetben is modellt nyújtottak egymásnak, és egymás modelljeit követték. Persze, volt ebben a tárgy vagy személy körüli összeverődésben valami csodavárás is, hogy jelentős fordulat történik, érdekes történés (amit kiszínezve lehet továbbadni), fontos ismeretséget lehet kötni felnőttel, vagy szerelmek szövődnek. S bizony így is történt: bukkantak fel „tesók", szülők, voltunk tanúi szerelmi sorstragédiáknak és vígjátékoknak – sorra-rendre összefonódott tér, funkció, humán történés.

Valószínűleg azt tettük az egész táborozás folyamán, hogy – a korábban a gyermekek által tapasztaltakkal és a mi előzetes feltételezéseink egy részével szemben – nem törekedtünk a táborlakók személyiségének, attitűdjeinek direkt megváltoztatására. A tereket, aktivitásokat, eseményeket kíséreltük meg úgy szervezni, hogy amennyire lehet, a dolgok a mi terveink szerint történjenek. Ugyanis a közvetlen próbálkozásokat egyszerűen unták: ez pedig kellemetlen hangulatot kelthetett volna. Ezzel szemben a gyerekek jelentős hányada rajongott az intim, más szóval a pszichés mélységekbe hatoló beszélgetésekért.

Ezért lett nagy jelentőségű az a rítus, hogy a lakó- és hálószoba egyúttal a „Könyvtár", s így legalizáltan lett a „komoly", felnőttes beszélgetések színtere.

Ebben és elsősorban ebben az értelemben gondoljuk úgy, hogy Kanizsán kialakult egy szubkultúra, egészen karakterisztikusan. Jellegzetessége főleg abban volt, hogy mindmáig hatóan inkább proszociális, mint aszociális (értve ezen a végső soron közömbös értékeket és normákat). Ám egyáltalán nem találkoztunk olyan társadalmi jelekkel (egyénekkel persze igen), amelyek alapján bárkiben is felmerülhet az antiszociális vagy paraszociális mikrotársadalom kialakulásának gyanúja. Voltak ilyen félelmeink, elhangoztak ilyen gyanúsítgatások, de majd egy évvel később már bizonyosak vagyunk abban, hogy „csak" annyi történt, észrevettük, időben és hatékonyan használtuk fel a csoport-jelenségeket. Hiszen együtt dolgoztunk, együtt szórakoztunk, együtt álmodoztunk – akkor még egyikünk sem sejtette, hogy ezek nem álmok, hanem tervek: néhányan valóban ambíciójuk és segítségünk miatt eljutottak a középfokú oktatási intézményekre.

A viselkedés inkoherenciája

Táborunkon belül a csoport tagjainak szerepei szervesen összefüggtek egymással. Ez nagyjából megfelel annak a szociálpszichológiai felfogásnak, amely szerint ezek a hétköznapokban „egyénekre kiosztott cselekvésmódok" voltak. Az öltözködés, az etikett, a gesztusok nagyjából-egészéből megfeleltek ismereteinknek és a belőlük jósolható magatartások az utolsó órákat kivéve be is illeszthetők egy akciókutatás, illetve egy empírián alapuló leírás keretei közé. Most már elmondhatjuk, hogy itt van a sok-sok arkhimédeszi pont közül az egyik. Azt hisszük, nemcsak távoli kultúrákra, hanem az 1991-beli Magyarországra is jellemző, hogy a stílusnak, a magatartásnak – lélektani értelemben – genetikus, szociálisan öröklött sajátosságai vannak. Kicsiny közösségünk egyik jellemzőjének nevezzük azt a tulajdonságot, hogy egészen nagy volt a távolság az egymás közötti viselkedés és az idegennek minősített emberekkel való viselkedés között.

Ugyanez a távolság mutatkozott meg másvalamiben is, ami konkrétabban megfogalmazható. Jól tudjuk, a mérés és a megnyilvánulás szempontjából milyen messze vannak a sztereotípiák, a vélekedések, az attitűdök és a megfigyelhető viselkedések (*Lapiere*, 1981). Nálunk ez úgy formálódott, hogy az etnocentrizmus, az előítéletesség tilalmával, mondhatni tabuizálásával mindenki mélyen egyetértett. Feltűnő maradt az eltérés az egymást egyenlőknek elfoga-

dók közötti viselkedés egyformasága és az idegenekkel szemben mutatott viselkedés különbözősége és ellenségessége között. (Ez lehet hétköznapi jelenség India nem moszlim államaiban, de megütközést okoz például az USA-ban.)

Kanizsai tapasztalataink közé tartozik, hogy a koherens magatartás követelménye nagyon is fehér, angolszász, keresztény, liberális és demokratikus kategorikus imperatívusz. Ilyen csoportban, mint a mienk (és vajon hány ezret lehetne még alkotni az érintett több százezres etnikumból), a túlélés és az újjászületés elengedhetetlen feltétele az inkongruencia. Ez nemcsak európai tudományunk sémáiba nem illeszkedik be, hanem érzelmi mintáink számára is idegen. Morálisan jobb esetben kihívásnak, rosszabb esetben tagadásnak, képmutatásnak, becsapásnak stigmatizáljuk.

E viselkedés határai minden bizonnyal politikai-társadalmi határok mentén húzódnak. Most nem a parlamenti, törvényhozási politikáról, így vagy úgy rétegzett-hierarchizált társadalmunkról van szó, hanem mindössze kisebb-nagyobb közösségekkel való szervezett vagy spontán törődésről.

A búcsú

Az elválás, a „gyász" szertartása azért ölt ilyen formát, mert nem találtunk eddig módszert arra, hogy eléggé érzékletesen visszaadjuk egyrészt a történéseket, másrészt azt, hogy nem lezártunk, hanem elkezdtünk valamit. Ez a valami igen fontos az etnikum számára, fontos tanulság lehet a segítő foglalkozásúak számára, fontos lehet a kutatók számára, de leginkább a népüktől távolodóban lévő, érte azonban felelősséget érző értelmiségiek, aktivisták számára.

Egyáltalán nem kívánjuk „ellebegtetni" a gyermekek és a felnőttek közös drámáját. Legalábbis szürke állományunkkal mindnyájan – s ebben igazi, egymásra találó emberek közösségét hoztuk létre – jól tudtuk, táborunk három hétig tart. Az utolsó nap az (akkor még azt hittük) örökre elszakadásé, s ez igen közel állt a halál bekövetkeztének átéléséhez, a gyász szomorúságához (*Aries*, 1987). A Krónika mindezt hűségesen megőrizte máig, de ott nyilván nem szerepelnek az értelmezések, a pedagógiai(?)-pszichológiai(?) történések elemzései.

Gyermekek és felnőttek tűnődésének tárgya volt, mi lesz „azután". Érezték, éreztük a fájdalmasságot, a szomorúságot, és az érzés, vagy annak megbeszélése elől gyáván megfutamodtunk. Homérosz Iliászában van így. A mi érzelmeink, reakcióink annyival voltak földhözragadtabbak, amennyire a cigány gyermekek – és a velük sok tekintetben azonosult felnőttek – különböznek a hellén hősöktől.

Nem tudtunk elszakadni attól, hogy lényegében (formálisan) technikai problémát lássunk a válásban, vagy technikai problémává redukáljuk. Hiába volt az utolsó nap részben a „szórakozásé", kemény volt, kimerítő, kockázatos. Hiszen kapcsolataink, interakcióink egészen szűk körben születtek, változtak. Kínos vagy lehetetlen volt elrejtőzni. A szokások „européer" mércével mérve nyersek, szenvedélyekkel fűtöttek voltak. Fáradtak voltunk, de nem húzódhattunk vissza, ahogyan egyébként a gyászolók megtehetik. A felnőtteknek ráadásul szembe kellett nézniük azzal a feladattal is, hogy rituális pompával kell övezniük azt, aminek elkerülhetetlensége, sőt, egészen pontos ideje is közismert volt.

Talán ezért is igyekeztünk egyéni bánatból közösségi ceremóniát formálni – ez talán jobban megfelelt a „léleknek". Nem tudjuk, miféle kollektív tudattalannak volt szerepe abban, hogy a sokféle szertartás közül melyiket választották a tábor lakói és a nagyszámú gyászoló közönség. A mi rutinunk szerint valamilyen temetési szertartásnak kellett volna következnie. Valódi pogány szokás szerint (gondoljunk hun vagy avar emlékekre) azt kellett volna várnunk, hogy a tábor, az együttélés „temetése" úgy zajlik le, hogy egy valódi vagy jelképes sűrített „totem" mellé odatemetik azt, ami a totem által megszemélyesített lény vagy közösség „azutáni" életéhez szükséges. De nem voltak obulusok, nem voltak rabszolgák, lovak, fegyverek (*Láng*, 1974).

Ezzel óhatatlanul átkerülünk az antropológia, az etnográfia világába is, amikor megkíséreljük eléggé pontosan leírni az eseményeket. Értjük, megértjük a történteket, de nehezen vállalkozhatunk az értelmezésre. A szertartás vad és durva volt – ha innen nézzük. Pusztító vihar söpört végig az elhagyott és elhagyatott folyosókon, szobákon (összetörték a szekrényeket, kidobálták a tartalmukat, leszaggatták a képeket, kiszúrták a fényképen a női képmás szemeit). Talán olyan misztikusan ható feltételezésből indult ki a „vihar", hogy ha nyoma sem marad semminek, akkor sikerül a varázslat, sikerül a meg nem történtté tevés: valamiféle álom játszott velük tündérmesét, de tündérek csak a legendákban vannak. Ott viszont nagyon is valóságosak. Lehet velük együttműködni, beszélgetni, írni, sőt, ha megadják címüket és telefonszámukat, akkor még levelezni és szükség, baj vagy öröm esetén csevegni is. Így mosódott össze mese és realitás, igazság és valóság, képzelet és hétköznap. Ennek megértésében nagy segítségünkre volt *Bettelheim* (1985) szép könyve.

Nem, vagy nem egészen arról van szó, hogy kalandozunk tudományok között, vagy olyan tudományközi megoldást keresünk, amely minden olvasót kielégít. Inkább arról van szó, hogy legalábbis analógiák segítségével (ez nem áll távol egy ránk talán jellemző gondolkodásmódtól és már elfogadott módszere a

társadalomtudományoknak) keressük a megoldást gondolati problémánkra. Ha a szociolingvisztikával, a pszicholingvisztikával foglalkozók megengedettnek tartják, hogy csak részben közös nyelvű, zárt kisközösségeket úgy vizsgáljanak és képzeljenek el, mint a szociológusok, pszichológusok a „marginális embert", a „kívülállót", akkor szakmailag feljogosítva érezzük magunkat az „olyan, mint" típusú, nem a formális logika szabályai szerint leírható jelenségek magyarázatára, pontosabban egyik lehetséges magyarázatára.

Nem tudjuk pontosabban meghatározni, ki vagy mi iránt tanúsított hűséget és lojalitást az a nagyjából százfőnyi csoport, amely pusztította táborunk tárgyi vagy tárgyiasult emlékeit, mondákra, emlékezetre, a Krónikára hagyva Kanizsa örökségét. Eléggé biztosak lehetünk abban, hogy ezzel valami „szent" funkciónak tettek eleget, a „tisztaság" és a „romlás" ellen védték meg azt, amit másképpen nem lehetett.

Talán azt kellene tudnunk megmagyarázni, „az ember miféle ősi ösztönei" súgták meg Kanizsán, hogy a vandalizmus nem vandalizmus, hanem önvédelmi reflex. Miért van az, hogy kicsiny, etnikailag nagyjából homogén csoportokat, modern, városlakó közösségeket magyarul (hűségesen fordítva) csapatnak, angolul bandának („band") kell neveznünk, mikor mindkét szakkifejezés hátborzongató asszociációkat kelt?

A legegyszerűbb magyarázatot a legnagyobb összehasonlító kulturális vizsgálatból nyerhetjük (*Whiting és Child*, 1957). Ezekben a csoportokban a társas kapcsolatok a *face-to-face* kommunikációra összpontosulnak. A mikrotársadalom rétegződése euro-amerikai tudományos szemlélettel minimálisnak nevezhető, az „idegenekkel" való érintkezés pedig ritka, mert izoláltak és gyanakvók, vagy éppen fordítva. Azaz mivel ritkák a kapcsolatok idegenekkel, természetes, hogy a kontaktusok hiánya miatt gyanakvók, következésképpen izoláltak. Ezzel szemben az is igaz, hogy izolált ember gyanakvással fogad minden személyt, aki társas, személyes vagy intim szférájába belép (*Hall*, 1980). Ennek következtében a személyiség önvédelmi reflexe vagy Anna Freud elhárító mechanizmusai miatt a kontaktusokat szinte elképzelhetetlenül alacsony színvonalon tartja, sőt hacsak „élete nem forog veszélyben" likvidálja is azokat. Így tudjuk analógia segítségével rekonstruálni tapasztalati és logikai úton akár még a Harlow-kísérletet (*Harlow*, 1959) is, bármennyire fájdalmas a konklúzió, és tiltakozik valamilyen moralitás (a kísérletsorban a drót-anyán nevelkedett csimpánzok harmadik nemzedéke már kontaktusképtelen volt! vö. a hetvenes évek utóvizsgálatai).

Mégis tapasztalható különbség – mint már utaltunk rá – a hétköznapi viselkedés és beszéd, valamint a gondosabban kidolgozott magatartások között.

Egészen éteri magasságokba tudtak emelkedni (még ha olykor a giccsbe hajlóan is), ha énekeltek, szavaltak, eredetmítoszokat vagy legendákat mondtak. Olykor nehéz elfogadni hitelesnek az ókori vagy 18. századi tragédiákat vagy szentimentális horrorokat. A stílusnak, etikettnek fent említett, mondhatni kötelező kettőssége nyilván abból eredeztethető, hogy külső kapcsolataik hivatalos személyiségekre, illetve elemzésünk körébe nem tartozó nevelőikre korlátozódtak. Ha lenne bőségesen terünk a „viselkedésünk titkainak" leírására, csak akkor tudnánk bővebben foglalkozni (itt csak az érdeklődést tudjuk táplálni iránta) azokkal a csoportjelenségekkel, amelyeket nyelvileg és tradicionálisan – ez egészen a szótárig terjed – akár argónak, akár a rózsakeresztesek vagy szabadkőművesek kódolt viselkedésmintáiként minősíthetünk. Táborlakóinkat nem kizárólag bőrszínük alapján, hanem mozgáskultúrájuk, nyelvhasználatuk, kódolt magatartástöredékeik alapján is felismerhette a külső szemlélő. Ennek az lehetett a szociális funkciója, hogy a védettséggel rokonértelműen értett zártságot fenntartsa. Úgy védték és őrizték magukat, a táborlakó identitását, ahogyan a középkori struktúrákban a céhek őrizhették titkaikat, szokásaikat, eljárásaikat.

A felnőttek szokásait, kódjait nehezen megfejthető chiffre-ként kezelték, majd fogadták el. Ez eleinte közel állott az adminisztratív és/vagy a szakrális egységekhez. Ahhoz hasonlót élhettek át a gyermekek, mint a civilizáció kialakulásának folyamatában lehetett megrázó élmény az „egyszerű emberek" számára, hogy a közhatalmi és egyházi funkciót viselő emberek használt nyelve a latin, de egymás között és elvegyülve egy és ugyanazt a nyelvet beszélik, ételt eszik, edzőcipőt hordják, fürdőszobát használják. Abban a mértékben, amilyenben egyes táborlakók bekerültek a szociális vezetőrétegbe, vált egyre kevésbé misztikussá ez a magatartás, egyre többen integrálódtak közénk, hozzánk, egyre többen „mobilizálódtak".

A Krónika foglalkozik részletesebben azzal, mit jelentett ebben a közösségben a betegség, sérülés. Semmiféle öt, hét vagy kilenc fokot tartalmazó skálába nem tudtuk besorolni a legenyhébb felhám-károsodástól a törött üvegcseréppel elkövetett harakiriig a szenvedések súlyosságát. Érzelemháztartásunk és logikánk szerint alig-alig van különbség az életveszélyes sérülés (mentők, sebészet, transzfúzió) és az 50%-os valószínűséggel bekövetkező tragédia között. Mert természetesen tragédia, ha gyönyörű kamaszok gyilkosság vagy öngyilkosság áldozatai, úgyszólván a szemünk láttára. Azonban Kanizsán ez nem így volt: a baj az baj, nincsenek fokozatok, a legmélyebb indulati töltés is kicsap elromlott biztosítékként, akár szirénázó Mercedes, akár kis doboz Hansaplast menti meg a gyermek életét. Mindegy, mekkora a szenvedés, szabad és lehet

enyhíteni. Olyan élmény esetén, ami a Halál, vagy annak ekvivalense – elvégre soknemzetiségű, többetnikumú, a demokrácia és pluralizmus felé törekvő hazában élünk – fontos tanulnivalónk is lehet legnagyobb lélekszámú etnikai kisebbségünktől!

Korábbi tanulmányunkban leírtuk, hogyan ütköznek össze tradicionális halál körüli, temetkezési szokások, értékek a hatósági előírásokkal, a többségi szokásokkal (*Forray és Hegedűs*, 1990). Táborunkban a gyomorrontás, a zúzódás a skála egyik végpontján, a trágyába rejtett csecsemő, a marokszám szedett tablettával vagy üvegcseréppel elkövetett öngyilkosság a skála másik végpontján egyaránt és egyszerre azt jelentette, hogy csodatévőkhöz kell fordulni: itt és most a Mindentudó és Mindenható felnőttekhez. A ilyen baj ellen van orvosság, legfeljebb kissé csodaszerű – ez azonban magyarázható a felnőttek varázslatos tulajdonságaival. Ám amikor az lett egyértelmű, hogy ütött az óra, hogy a végleges búcsút nem lehet késleltetni (s mindegy, hogy a Krónika Barkas kisbusza, vagy Charon ladikja a szállítóeszköz), akkor ez olyasvalami, amit nem szabad befolyásolni!

Akkor csak futó, fájdalomcsillapító ötletnek látszott, ma úgy értékeljük, mint az engedélyezett gyógyítás és a belenyugvással fogadott örök búcsú közötti kicsiny rés kitágítását. Ezen a csöppnyi résen furakodott be a 20. század technikája, amely feloldotta az ellentmondást. A Krónikában olvasható, hogy a személyes búcsúajándékok sorában szerepelt lakcímünk és telefonszámunk, mint „kívül-belül menekülő élő elől legutolsó menedék". Azonban a rés olyan kicsi volt évszázadokon keresztül, hogy ennek a közösségnek csak nagyjából egynegyede tudott élni azzal a civilizatórikus lehetőséggel, hogy „majd írjál!", „majd hívj fel!". Ha nem érettek a pszichológiai és szociológiai feltételek a rés kitágítására, akkor marad az esztelen pusztítás vágya, hogy semmi ne emlékeztessen arra, ami fájdalmas véget ért, még álmában se jöjjön elő senkinek, ne is kísértsen a miszticizmusra amúgy is hajlamos közegben.

Ha az általunk leírt probléma még nem is terjedt el a köztudatban, egyedi, pszichológiai esetként létezik már. Egykor Aquinói Szent Tamás (más ügyben) feltette a kérdést, nem hiábavaló-e az aránytalanság az erőfeszítés és az elért cél között, amellyel ráadásul megzavarjuk a „világ természetes menetét"? Számunkra az erőfeszítés elfogadott dolog, az aggály iránya is változóban van körülöttünk. Inkább az nyugtalanít bennünket, hogy eleget tettünk-e, nem pedig az, hogy nem tettünk-e túl sokat. Úgy gondoljuk, ha nem tartunk elfogadhatónak egy természetes rendet, amelyben mindig lesznek emberek alul, mindig lesznek emberek a margón túl, akkor az ilyen „rend" elleni lépések egyelőre absztrakt gondolata legalább abban a korlátozott számú emberből álló társa-

dalmi körben nyerjen polgárjogot, amelyet (reméljük) egyre jobban zavarnak a társadalmi különbségek ilyen típusú szakadékai.

Üvegbura, üvegház

A kezdet sémája az volt, hogy egy helyen voltunk a kollégiumban, tehát együtt voltunk. Ez egyáltalán nem nevezhető többnek, mint valamelyest megtervezett szociális helyzet keretének. Összemosódott gyermektábor, pedagógiai „kísérlet", szociálpszichológiai szituáció, ökológiai setting vagy csoportdinamikai „toposz" (*Hegedűs*, 1983). Sem elméletileg, sem gyakorlatilag nem tudunk szétválasztani semmit a felsorolásban, de azt is figyelembe kell venni, hogy a macskakörmök nem idézeteket jelentenek, sem pedig nem utalnak valamilyen távolságtartásra, még kevésbé hordoznak ironikus elemet.

Együtt voltunk különböző üvegbura alól kikerült, egyazon melegházban élők: többségi (magyar, európai, ószövetségi-protestáns) értékeket hordozók, cigány mozgalmi-politikai identitást megjelenítő felnőttek, lágy, meleg-megengedő családi nevelésben részesülő gyermekek, nevelőotthoniak és gyermekvárosiak, továbbá (dramaturgiailag sem kívánhattunk volna merészebbet) drámai anticipációként a szeretett-rettegett „bajzások". Ezt a spontánul, vagy nagyon ehhez közelálló módon kialakult színpadot körbeülő nézők maguk is gyakran beléptek a színdarabba, hiszen magyarok és cigányok, hivatalos személyek és érdeklődők, szomszédsági és vérségi alapon odakötöttek, érdekeltek és ellenérdekeltek voltak a „nagy előadás" sikerében, kudarcában. Ez volt az a feszültségtöbblet, ami erőt adott mindnyájunknak – ha mindenképpen szociálpedagógiai, vagy T-csoport keretekben kell elgondolnunk és leírnunk azt, ami történt, vagy történhetett volna.

A nyersanyagként használt Krónika természetesen szelektív: sűrítéseket, eltolásokat is tartalmaz, továbbá egyáltalán nem tudtuk, nem is akartuk mentesíteni az érzelmi-indulati feszültségtől. Így abban az értelemben nem tekinthető teljesen objektívnek, hogy a főszereplők prekoncepcióin, pozitív és negatív előítéletein megtörve készült. Az első filter ott jelentkezik, hogy mit vettünk észre, mit tartottunk rögzítésre méltónak, a második szűrő pedig az, hogy mire emlékezünk, mennyire hiteles tanúvallomást elemzünk. Nem akarjuk a klasszikus mondatot szuggerálni, hogy az igazat, csakis az igazat, a teljes igazat

tárjuk fel, inkább azt merjük csak állítani, hogy a mi igazságunkat mutatjuk be.

Sokféle értékrendnek kellett harmonizálnia a szükségszerű együttélés elemi feltételeként. A jelszó, hogy kezdődik a munka, hogy itt tanulni kell, hogy nem (csak) nyaralni jöttünk, megannyi konfliktus, félreértés, sértődés, duzzogás forrása lett. (Ezek némelyike máig tart a közel egy évvel ezelőtti eseményekre visszaemlékezve.) Az együttlét élménye azonban stabil volt és marad, ezen már senki sem változtathat. Mindnyájunkban él a tudat, élénk az élmény, hogy az egészben benne volt a véletlenszerűség mozzanata, bármi történhetett volna másképpen is, egészen csekély változás a körülményekben egészen nagy különbséget eredményezhetett volna, akár Bradbury híres science fictionjában. Pontosan ezért fogjuk fel a tábort olyan kísérletként, amelynek máig is aktív részei vagyunk, mert ma már érezzük, így kellett történnie.

Depriváció

Különösen nehéz volt, hogy nem „átlaggyermekekkel", nem elkényeztetett gyermekekkel volt közös dolgunk, hanem olyanokkal, akiknek jó része egyértelműen hátrányos helyzete ellenére rendelkezett valamivel, amivel az „átlag" nem rendelkezik: üvegbura alatt élnek. Igaz persze, hogy majdnem mindenből hiányt szenvednek, ami a gyermeki és emberi jogok chartáját illeti. Azzal sem „rendelkeznek", ami a kamasszá, a felnőtté váláshoz elengedhetetlen: nincsenek igazi konfliktusaik, kudarcaik. Azzal az üvegházi effektussal jellemezhetők, ami nem nevezhető sem hiánynak, sem többletnek. Nyilván bizarr első olvasásra ezeket a gyermekeket egyszerre megfeleltetni a más könyvekben, cikkekben hátrányos helyzetűnek vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek leírt csoportokkal és az elkényeztetetett, túltámogatott csoportokkal, de a valóságban ez történt. A mi feladatunkat nem úgy értelmeztük, hogy elvi kérdésekben igazságot tegyünk, nem is úgy, hogy kényes egyensúlyozási mutatványt kell produkálnunk, szó sem volt kötéltáncról (bár éppenséggel értelmezhetjük így is), mindezekkel szemben olyan ötvözetet kellett létrehoznunk, ami ellenáll a belső és külső korrodáló anyagoknak. Ki kellett elégítenünk néha idegenszerű gyermeki szükségleteket és néha képtelen felnőtt-igényeket.

Mivel nagyon sok eltérést tapasztaltunk korábbi találkozásainkkor (bár ez egyszer-egyszer közelebb állott az egzisztencialista ráhangolódáshoz, mint a randevúhoz, vagy kérdezőbiztosi bekopogáshoz), inkább elméletben tudtuk hasznosítani a *Spitz* (1968) és *Bowlby* (1952) által megfigyelteket, a *Bagdy*

(1977) által leírtakat. Arra hajlottunk végül is, hogy alaposabban vegyük fontolóra a *Bühler* és *Hetzer* (1961) által a „kisbékében" Albániában tapasztaltakat, miként is értsük a deprivációt. Ez a depriváció nem az a depriváció: kiváltképp végeredményét tekintve – nem is szólva az anti-deprivációs körülményekről – közelebb áll a szabadságszerető, klausztrofóbiás és agorafóbiás, fékezhetetlen szkipetárokhoz az általunk megismert cigányság. Talán, ha ezzel nem zavarnánk meg túlzottan a használt terminológiát, inkább hierarchikusan és geográfiailag izolált, a nagy társadalomhoz csak laza és alkalmi szálakkal kötődő emberekről kellene írnunk. Ha úgy vesszük, ez is depriváció, hiszen megfosztottak a civilizáció sok előnyétől, kényelmétől. De itt és most nagyon hangsúlyoznunk kell, hogy a civilizáció (ellentétben azzal, ahogyan az európaiságára büszke politikus vagy társadalomtudós néha képzeli) nem egyenlő a kultúrával. Így táborlakóink civilizáltak is, kulturáltak is, csak másképpen. Ehhez a gondolathoz kapcsolódva nem akarunk a nemes, szelíd vadember képében gyönyörködtetni, hiszen erről szó sincsen, de azt is el kell kerülni, hogy pusztán szerencsétlen páriákat láttassunk.

Talán úgy kellene könyvünk számára a deprivációt meghatározni, hogy a táborlakó cigány gyermekek azért nevezhetők a szó másik értelmében valóban depriváltaknak, mert vagy ők maguk nem töltenek elég időt egy helyen ahhoz, hogy a körülöttük mozgó, kavargó világgal kapcsolatokat teremtsenek, vagy pedig olyannyira stabilizálódott, ha úgy tetszik hagyományőrző, konzervatív közeg veszi őket körül, hogy a változások szele alig-alig érinti meg őket. Tehát valóban probléma van az ingerek mennyiségével, minőségével, feldolgozásával, de ez a probléma nem annyira a megfosztottságé, inkább az előszelekcióé, a védettségé.

Nyilvánvaló talán, hogy eszünkbe sem jut a chartákat és a kulturálisnevelési kérdéseket úgy egymás mellé helyezni, vagy egymással szembeállítani, hogy abból valamilyen „egyrészt, másrészt", vagy „se hús, se hal" képlet jöjjön ki. Ezt is azért kell szóvá tenni, hogy nem hunyunk szemet alapvető problémák felett, például ami a gyermekek jogait és az állam kötelességeit illeti. Most és ebben az írásunkban foglalkozni akarunk olyan sajátosságokkal is, amelyek szükségesek egy másik, hazánkban élő kultúra megértéséhez, továbbá nélkülözhetetlennek tartjuk sok-sok cigány gyermekkel való szakszerű foglalkozáshoz.

Eléggé szokványos, hogy az intézetben nevelkedő állami gondozottakról azért írunk-beszélünk sajnálkozva, mert nélkülözik a családi élet melegét, a gondoskodást. Táborunkban igen élesen mutatkozott meg az érem másik oldala is. Ezek a gyerekek még valamiben hiányt szenvednek, még valamit nélkülöznek. Ez pedig az élet nyers valósága, a hétköznapi problémák, konfliktu-

sok, krízisek. Üvegházi palántaként felnőve tényleg nem lesznek igaziak, tényleg nem lesznek életerős egyedei populációjuknak, műérzelmekkel, műtudással, művágyakkal jellemezhető műtermékei lesznek az őket körülvevő társadalmi intézménynek, közegnek. Orvosi, pszichológiai terminussal „artefactumnak" nevezhetjük ezt, amit legalábbis a munkahipotézis szintjén elfogadható általánosításnak tartunk.

„Artefactumként" élő, lélegző, reagáló gyermekekkel kapcsolatban minduntalan átüt a társadalomkutató hivatásszerű – a tárgytól való – távolságtartásán a rokonszenv, a közelség, a közelengedés élménye, a szolidaritás, a belülről való megértés, a gyengédség.

Ez nem jelenti azt, hogy nem voltak személyes – néha „rossz" – reakcióink, de ezek nemcsak beépültek a tábor eseményeibe, hanem elfogadottá, elfogadhatóvá váltak, mint valamelyikünk személyiségvonása. Eredeti szándékunktól majdhogynem függetlenül, de alaptörekvéseinkkel egyezően, a váratlanul új terepen volt módja mindnyájunknak változtatni attitűdjein. Nem „tanmesék" segítségével, felvilágosítás útján kellett megértetnünk és megértenünk az embertársaink iránti tolerancia gyakorlati értelmét, vagy szükség esetén növelni azt. Ilyen módon az egyes emberek jellemzőjévé tudtuk alakítani a viselkedési-gondolkodásbeli-érzelmi akciókat és reakciókat. A tábor „technológiai fegyelme és rendje" egyszerűen lehetetlenné tette már az általánosítást is, nem hogy a túláltalánosítást – ami a sztereotípiák, illetve az alakuló etnikai-faji-társadalmi előítéletek elemei és alapjai.

A kanizsai tábor cigány lakói nem ott és nem abban sajnálatra méltóak, ahol és amiben gondolnánk. Mert továbbszőve a gondolatot, értékelve tapasztalatainkat – nevezzük emberismeretnek, nevezzük környezetismeretnek, nevezzük társadalomismeretnek – ezek az aligha „tantárgyasítható" elméleti tudások és köznapi emberi tapasztalatok egyszerűen nincsenek meg náluk (még steril, laboratóriumi formában sem). Ezen a hiányon nem segíthet semmiféle új tantárgy, egy-egy lelkes pedagógus vagy jólelkű patrónus. Éppen az hiányzik, ami az edzést jelenti: mindenfajta tréning nélkül lesznek (vannak) kitéve az egyébként hétköznapi viharoknak.

Amikor a hiányon és a hiány korrigálásának lehetőségein gondolkodunk, nem olyasmire gondolunk, mint „az acélt megedzik", vagy olyasmire, hogy gyermekkommunákat, telepeket „aktívaként" vagy egyenesen „mocsárként" aposztrofált közösségi gyermekrétegeket, a mi táborlakóink nyelvében „kóterként" emlegetett közegeket kellene létrehozni. A hiányok korrekciójához az lenne szükséges, hogy olyan testi-szellemi közeg alakuljon ki, amely a lehetőségekhez képest legmagasabb trenírozottsági szintet jelenti. Olyan „fitnesst"

kellene kialakítani, ami Euro-Amerika száz- és százmillió gyermeke számára annyira természetes, mint az, hogy a belélegzett levegőben oxigén van.

Az intézetben élő gyerekek benyomásunk szerint olyan hihetetlen menynyiségű immunanyagot kapnak a puszta intézeti lét során, hogy még a szükséges fertőzésekkel szemben sem ellenállóak. Annyira védtelenek az inkubátor miatt, hogy egy sima nátha végzetes lehet; a világ legegyszerűbb gyermeki-emberi konfliktusa (pl. kié legyen a ceruza) annyira inadekvát reakciót vált ki, hogy kezelhetetlen lesz a probléma. Ezért kerülhetnek cseppnyi ok miatt akár az áldozat, akár a bűnös szerepébe. Ez a stigma aztán letörölhetetlenül rakódik rájuk, sőt beépül azonosságtudatukba. (Milyen gyakran hallottuk, hogy egy nápolyi szelet elcsenése miatt gondolják, hogy akasztófán végzik, vagy a Rákóczi téren folytatódik életük azért, mert fenékben szűk farmer a divat, és nem szokás a melltartó manapság.)

El vannak árasztva érték- és önértékcsökkentő információkkal, negatív intézeti, családi, környezetből származó információkkal. Az előítéletek, a kétségtelen hátrányok mellett a kilátástalanság érzését, „Weltanschauung"-ját erősítik sajnos azok a jószándékú emberek is, akik a cigányság érdekében fellépve kizárólag a tragédiákra, a nyomorra, a diszkriminációra összpontosítják figyelmüket. Tapasztalataink szerint – ezt a hasonló témával foglalkozó nemzetközi szakirodalom is megerősíti – a szakadék hangsúlyozása, a „jogfosztottság" hangoztatása riadtságot kelt a gyermekekben. Éppen elég baj, hogy vannak extrémista csoportok. De nem kellene halálra rémiszteni az 50-100 000 érintett gyermeket a skinheadekkel, a rockerekkel. Éppen elég baj, hogy a veszély reális, de talán nem nagyobb, mint a járványveszély, vagy a közlekedés, vagy a drog. Sokat kellett beszélgetnünk ezekről a kérdésekről. A szorongáskeltő, hisztérikus félelmi reakciókat előhívó információk rosszul előadott és még rosszabbul megemésztett formái talán több kárt okoznak, mint amennyi hasznot hoznak. (A gyermekotthon lakóinak nevelőik, tanáraik mindig megmutatják, felolvassák az állami gondozottak, különösen a cigányok bűnözéséről szóló újságriportokat. Azért, mondta egyikük, hogy sose felejtsék el, mi vár rájuk.)

Az edzettség érdekében, a tabuként félt-rettegett fátum (ritkán hozták szóba, de akkor remegve a félelemtől, hogy lesújt!) realitáshoz közelítése érdekében is szükséges, hogy máshol, más emberek, más élményekben részesítsék őket. Így nem elég az iskolai, az állami gondozotti, a cigány etnikumból származás hátrányai ellen hatni. Pozitív Ön-képük kialakítása érdekében azokat a lehetőségeket kell megszervezni (bízva a generalizációban, az irradiációban), amelyek bizonyítják: vannak saját népükben is, a többségi társadalomban is emberek, akik elismerik és gyakoroltatják jogaikat és kötelességeiket, felisme-

rik érdekeiket, ünneplik sikereiket, és átsegítik őket az elkerülhetetlen kudarcokon. Ami a középrétegek családjainak egykéi-kettőkéi számára természet adta lehetőségek, azok – még ha korlátozottan is – nyújthatók ilyen táborokban is, iskolán, intézményen kívüli programokban is.

Félelem a világtól és a jövőtől

Nyilván különbséget kell tennünk kétféle túlvédő, protektív nevelési stílus között. A sikeresnek tartott közösség odaforduló, már-már a langyos kád víz mindent elöntő melegéhez hasonlítható, babusgató, mindenáron a cseppnyi gyermek szintjét őrző üvegháza nem azonos sem módszerét, sem hatását tekintve a nevelőotthon hideg, tárgyszerű, túlélésre orientált szociotechnikájával.

Csak azért beszélhetünk valóban szenzoros deprivációról, mert a szó eredeti, kísérleti lélektani értelmében használjuk a fogalmat. Az érzékszervek valamennyijét – beleértve az intézetben élőknél a szociálisat is –, kevesebb inger érheti a szokásosnál. Természetesen nem a megszokott „ingerszegény környezet" szerintünk tarthatatlan álláspontjával azonosulunk, mikor a szakma szabályai miatt azonos fogalmakat használunk. Azonban kutatási és táborbeli tapasztalataink miatt nem kerülhetjük el az olyan képzettársításokat (bár ne lenne igazunk!), amelyek közel hozzák a kísérleti izolációs helyzetekből következő ártalmakat. (Azokban a kísérletekben egészséges szuperférfiak és szupernők önként vesznek részt – és nem bírják ki a káros mellék- és utóhatásokat.) A mi cigány gyermekeink egyáltalán nincsenek fantasztikus fizikai és pszichés kondícióban, mégis elszenvedik az izolációs kamra hatásait, de nem önként és nem napokra, s nem hagyhatják abba, mikor úgy érzik, ezt már nem lehet kibírni.

A sikeres cigány közösség gyermekcentrikussága közelebb áll a bocsánatos bűnhöz, a minden szülőben fellelhető babusgatás hosszú életéhez, a növekedés (testi és pszichikus elszakadás) lassításához, elodázásához. Még azt is megkockáztathatjuk, hogy ennek rejtett értelme a szülők, a gyermekek, a közösség védelme. Ezzel szemben az intézeti üvegbura közelebb van a hivatali-hivatalos kötelességhez, a felelősség elhárításához, talán a felnőttek önvédelmi reflexéhez. A szabad közösségben gyermek és felnőtt jól érzi magát az üvegbura alatt, mert meleg és véd, az intézetben, gyermekvárosban felnőttek és gyermekek egyaránt rosszul érzik magukat, mert a kerítések mindent távol tartanak, ami emberi.

Aki már volt látogató vagy dolgozó ilyen intézményben, tapasztalhatta, hogy a nevelők, tanárok között gyakoriak a kisiklott életű, eltorzult személyi-

ségű emberek. Nyilván nem véletlen az sem, hogy nem múlik el év zajos, ügyészi beavatkozást igénylő eset nélkül. A gyermekekkel kapcsolatban az a tapasztalatunk, hogy radikális változás tudomásunk szerint nem történt az emberöltővel ezelőtt a MTA Szociológiai Intézet kiadványában közzétett adatokban. A táborlakók félelmei, jövőképei tehát vérfagyasztóan reálisak.

Elég nagy kockázat azt jósolni – de nehéz ellenállni a késztetésnek –, hogy a túlvédett gyermek, ha a közeg meleg, akkor érzelemgazdag, magabiztos, szeretetet továbbadó lesz. Ezzel szemben a rendszabályokkal túlvédett gyermek nem ismerhet más elhárító mechanizmust, mint amit látott maga körül. Vagyis igen nagy balszerencse kell ahhoz, hogy a közösségből valaki kihulljon, és óriási szerencse kell ahhoz, hogy az intézetből valaki sikeresen kitörjön.

Továbbhaladva a félig-meddig metaforaként is értelmezhető fogalom használatában, kanizsai táborunkat felfoghatjuk úgy is, mint olyan melegházat, ahol valamennyire szabályozott körülmények között aránytalanul nagy változást akartunk elérni aránytalanul rövid idő alatt.

„Fantomvilág" – „valódi" világ

A gyermekek túlnyomó többsége fantomvilágból került hozzánk. A kanizsai tábor jelentette egyszerre a valódi életet és a fantasztikus mesevilágot ahhoz viszonyítva, milyen kísérteties, ködös, fantom-környezetből jöttek, milyen fantom-jelenségekkel találkoztak eleddig. Ha úgy vesszük, kibocsátó etnikumuk lidérces, mocsaras, kora középkori volt jelenlegi életükben: vagy úgy, hogy valóban vonzották őket imbolygó fények, vagy úgy, hogy a többségi társadalom vagy annak ágensei riogatták őket a reájuk váró veszélyekkel. Gyermekvárosi, nevelőotthoni vagy „gettóbeli" életük csak fantomképe volt az igazi társadalomnak, üvegbura, üvegház. A kísérteties hasonlóságok mind csak arra voltak alkalmasak, hogy ködfoszlányokon keresztül, szertefoszlóan felvillantsák, létezik egy reális – kedves és kíméletlen, befogadó és konfliktuózus – valódi világ is. Csoportjaik nem voltak Pál-utcai fiúk, Timur és csapata, hippik és provók: fantom-társulások mindössze. Reális ismeretek híján csak sodródtak olyasmibe, hogy skinhead, hogy rocker, hogy rap-es, hogy sátánista. Megint csak semmi realitás, ködképek. A nevelőotthoniak tanárai csak fantom-képei pótszülőknek, nevelőknek: a legjobb szándék mellett is csak átmenetileg és az Angolpark Elvarázsolt Kastélyának illúzióját képesek nyújtani, tudván-tudva, hogy ez mindössze ünnepnapi kirándulás, annyi köze van a hétköznapi gyermeki élethez, amennyire járandóság vagy jutalom, hogy valakit elviszek egy délután-

ra a Vidám Parkba. Értékelésük, önértékelésük fantom-skálán fantom-besorolás: igazi értéke akkor derülne ki, ha össze lehetne mérni a reális (a nem Grimm-mesei) horrorral, a reális (nem Münchhausen-i) bájjal. Mindenképpen kiderül – legkésőbb a továbbtanuláskor –, hogy az intézeti osztályzatok, a cigánygyermekek iskolai kegyelemkettesei az „igazi világban" úgyszólván nem érnek semmit. Tehát a táborszervezők egyik pedagógiai-erkölcsi leckéje az volt, a fantom-élményeket hogyan lehet valódivá tenni!

A csoportok közötti eltérések

Az üvegbura-üvegház effektus elemzésekor figyelembe kell vennünk egy további fontos tényezőt. Ez pedig az, hogy mivel sem a deprivációt, sem a hospitalizációt nem annyira és nem úgy találtuk, amennyire és ahogyan azt homályosan előre vártuk, szűkített értelemben revízióra szorulónak kellett tekinteni ilyen várakozásainkat. Arra még csak-csak felkészültünk, hogy érzelmileg beszűkült, netán elsivárosodott, inadekvát, esetenként agresszív érzelmi reakciókkal találjuk magunkat szemközt. Arra azonban senki és semmi nem készített elő bennünket, hogy valódi problémánk az lesz, miként teremtsünk valamiféle harmóniát egészen eltérő struktúrájú, hagyományú csoportjelenségek között, illetve miképpen (kénytelen-kelletlen) rögtönözzünk.

A magunk számára úgy fogalmazhattuk meg feladatunkat, hogy egyfelől ne vegyük figyelembe a szenzoros, a motoros, az emocionális deprivációt, annak minden kísérőjelenségével és következményével együtt, másfelől pedig minél többet tegyünk ezek ellen a deprivációk ellen – a fogalmat a korábban leírt értelemben használva.

Az improvizációt az kényszerítette ki, hogy korábbról már volt elképzelésünk és eléggé hatékonynak bizonyult viselkedési modellünk (nem elhanyagolható mértékben gondolkodási-érzelmi rugalmasságunk) ahhoz, miképpen lehet és tudunk viselkedni féltve őrzött, féltékenyen felügyelt, öntudatos cigány gyermekekkel. Arra is dolgoztunk ki határozott elképzeléseket, mit tegyünk intézeti gyermekekkel. A tábor egyik legfontosabb tanulsága az volt, mi történik akkor, ha mindezek az igények egyszerre, egymás ellen hatva, esetleg konkurens csoporttendenciaként jelentkeznek.

Ennek végigvitele és utólagos számbavétele azért is fontos, mert elgondolható, szervezhető olyan tábor vagy iskolán kívüli program, ahol még többféle érdek, érték találkozik egymással. Bár nehezünkre esik hűvös absztrakcióként kezelni folyamatokat, mégsem állhatjuk meg, hogy a sok kedves, érdekes, szí-

nes egyéniséget, gyakorta személyiséget (akárhány összetűzésünk, színpadias összeveszésünk, komoly drámánk volt) ne kíséreljük meg osztályozni, csoportba sorolni.

Jellemző, ám egyáltalán nem címkeként, bélyegként ható klasszifikációs lehetőség volt és maradt a kibocsátó közeg. Legalábbis eleinte, az első napokban még rányomta a némiképp elkülönülő csoportokra az egyre halványuló jelet, hogy a négy nagy gyermekcsoport közül ki melyikbe tartozik. (Emlékeztetőül: családból jött, gyermekvárosi, nevelőotthoni, „bajzás".) Elég gyorsan omlottak le a falak, erodálódtak a hozott hagyományok egyes csoportjai. Ám végig fennmaradt az üvegbura-üvegház dilemmája, és a mi viszonyunk kérdése a sokban különböző, sok dologban hasonló gyermekekhez, csoportokhoz.

Ha a gyermek családja, közössége óvott-dédelgetett kedvenceként vagy mély emberi „színjáték", néha antik görög, másszor 17. századi angol sorstragédia főszereplőjeként jött hozzánk, akkor nem mondhattuk, hogy mindez etnikai sajátosság, vagy mindez egy háromhetes tábor kísérőjelensége. Azaz nem élhettünk az elidegenítés dramaturgiai eszközeivel. Semmilyen elemzést, semmilyen tanácsot nem tudunk adni arra vonatkozóan – gondoljuk, a konkrétumoktól függ a válasz –, kinek számára Brecht, kinek számára Sztanyiszlavszkij receptje adekvátabb a rendezéskor. Valóban nem tudjuk, mi „ér többet", az átélés vagy a szakmai távolságtartás. Tulajdonképpen a beavatkozás definíciójával birkózunk: ki mennyire involválódik az ügyben. Valójában talán soha nem dől el a kérdés, a beleélő, vagy az értelmező csoporttechnika alkalmasabb-e a probléma kezelésére.

Ha a gyermek humanitárius, közigazgatási, szociológiai okok miatt csak ellentmondásosan megítélhető gyermekintézmény lakója volt, akkor sem elégedhettünk meg azzal, hogy érintkezhetett más kultúrával, minden értelemben környezetváltozást jelentett Nagykanizsa, jó volt együtt – pedig ez is nagyon sok, az élet váratlan és nagy ajándéka. (Többek között azért volt ajándék, mert mi is, mások is involválódtak, a tábor nem tűnt el nyomtalanul, sorsukat máig figyelemmel kísérjük, találkozunk, leveleket, ajándékokat váltunk, segítünk.)

Az is fontos volt, hogy mi is tapasztaltuk, a táborlakók és a társadalom margóján túl élő, kallódó, elveszett, a (teljesen érthetően) kriminalitás, lumpenizálódás felé sodródók átélhették: képesek valódi kapcsolatokra, nem feltétlenül államigazgatási, rendészeti intézkedések passzív szereplői. Vannak együttélési lehetőségek és formák, ahol ma (a táborban) vendégek, de igen megbecsült és nagyra tartott vendégek. Vagyis reális cél és nem délibáb kergetése, ha sok ilyenfajta alkalmat teremtve úgy találják, vannak esélyeik a létért folyó küzdelemben.

A családból érkezettek egy része – amint arról a Krónika beszámol – számára állandó fenyegetést jelentett, hogy ők is „kóterlakók" lesznek, a társadalmi távolság tehát nem volt nagy. Ők azt tanulhatták meg, hogy a nevelőotthon sokkal rosszabb ugyan, mint a család, de lehetséges ott is emberi – gyermeki életet élni, kitűnni, lemaradni, kalandozni.

A családból érkezettek töredéke jött olyan környezetből, amelyet a többségi társadalom értékítélete szerint konszolidáltnak mondhatunk. (Ezzel nem azt állítjuk, hogy a többiek – a „deprivációk" ellenére – ne lettek volna élvezői vagy szenvedői annak a bizonyos üvegbúrának. Csak annyit állapítunk meg, hogy az érzelmi melegség, a dédelgetés, a „valódi" világ konfliktusaitól való elszigetelés ellenére családjaik nem tudták teljesíteni azt a feladatot, hogy gyermekeiket a társadalom egyéb területeinek megfelelő mércéin megfelelőképpen gondozzák és neveljék.) Az a töredék, amely ilyen családból érkezett, néhány nap alatt azonosult a felnőttekkel abban a tekintetben, hogy gondoskodó, védelmező, a háttérből szervező szerepeket vállaltak magukra. Sőt azt is mondhatjuk, mennél inkább volt konszolidált a családi háttér, annál inkább lehetett számítani az onnan érkező gyermekek együttműködésére, konfliktustűrő és kezelő képességére.

A látszólag végletesen különböző csoportok tagjaiban mégis volt közösség. Ennek alapján hangsúlyozzuk, hogy nem karitatív tevékenységre van szükség, hanem egyre növekvő szolidaritásra. Ez pedig abból következik, hogy alapjában véve védtelen emberekről van szó, olyanokról, akik különböző okok miatt hasonlítanak valamiben egymásra. Ez túlmutat azon az azonosságon, hogy cigányok, másról is, többről is szó van. Azt találtuk közösnek – legalábbis elemzésünk szempontjából –, hogy akár üvegbúráról, akár üvegházról írunk, gondolkodunk, a hatás bizonyos egyformaságát leljük meg. Aligha bízhatunk abban, sikerült megbirkóznunk személyiségük lényegének megváltoztatásával. Azonban úgy véljük, valamit sikerült megértenünk a feladatból. Ez pedig az, hogy amit a megszokott módon értékelnénk, regisztrálnánk, vagyis mindazok a sajnálatra méltó és szomorú dolgok, amelyek a kibocsátó közeg rovására írhatók, más mechanizmusnak a termékei.

Csak a végeredmény szempontjából nézve a dolgot, akár a fehér, angolszász, protestáns középosztály gyermekképét, akár a művelt, arisztokratikus közép-európai értelmiség gyermekképét tekintjük viszonyítási alapnak, sem a táborlakók, sem vendégeink nem voltak igazán gyermekek. Részben azért, mert a körülmények kisebb mértékben gyengédségből, nagyobb mértékben ridegségből megfosztották őket a boldog gyermekkortól. Részben azért, mert – noha a viselkedésről alkotott kép egyes elemein nem is kellett változtatnunk –

azt kellett elfogadnunk, hogy életkoruk ellenére már nem gyermekekkel dolgozunk, élünk együtt. A multikulturális tábort, mint erkölcsi és intellektuális értéket jelképező szociális formációt, előzetes elképzeléseinkkel ellentétben nem cigány „gyermekek" számára szerveztük. Jóllehet nem így akartuk, sok tekintetben „kicsinyített felnőttekkel" voltunk együtt. A korai melegházhatás, a valahol mégiscsak negatívan ható üvegbura eredeti céljától eltérően vagy a felgyorsított fejlődésmenet vagy a megfosztottság miatt koravén gyermekekkel hozott össze minket.

Eleinte nem tudtuk mire vélni, manírnak gondoltuk, vagy egyszerűen besoroltuk a hipotetizált rítusok közé a „komoly" tónust a beszélgetésekben, a majdhogynem felnőttes féltékenységi rohamokat, a kizárólagosságra, kirekesztésre irányuló érzelmi nyomást. Ilyen alkalmakkor a sértődöttséget, a visszahúzódást, az apátiát a – viszonylag könnyen – háttértényezőként kezelhető eredeti közeg rovására írtuk. Némi időnek kellett eltelnie ahhoz, hogy összeálljon egy valódibb rajzolat.

Ma úgy gondoljuk, szó sincsen arról, hogy akár a túl protektív környezet már-már magzati védettséget jelentő burkának, akár az „ingerszegény környezet" közhelyének kell tulajdonítanunk tapasztalatainkat. Inkább a sokat tapasztalt, sok mindenen átment, sok (persze aránytalanul több negatív) élményt átélt „kis bölcsek" rezignációjáról, a végső soron igencsak érthető és megérthető fatalizmusáról kell gondolkodnunk. Az a „sok minden", amire gondolunk, ugyanakkor a társadalmi valóság, a reális konfliktusok, a reális sikerek szempontjából nagyon is kevés. Hiszen nem értik, nem érthették meg mindazt, ami velük történik. Innen a félelem, a szorongás, és innen a beletörődés. Ebben az összefüggésben értjük meg, miért volt a külső szemlélő számára vagy átnevelendő, vagy jótékonyságból megtűrt a „carpe diem" attitűd; hogy a kiszolgáltatottság és az egzisztenciális szorongás amalgámja hogyan eredményezte a számunkra „túl gyorsan" kialakuló fegyelmet, táborrendet.

Ha elfogadjuk ezt a véleményt, akkor jóval több dolgot tudunk viszonylag egységesen magyarázni, mintha azokhoz a nézetekhez ragaszkodnánk, amelyek az általánosan elfogadott neveléslélektani, lényegében valamiféle deficitelméletet tükröznek vissza. Úgy gondoljuk, nem tagadva a deficitet, hogy túl kell lépnünk a megszokott magyarázó elveken, pontosan annak másaként, ahogyan táborunk is túllépett a megszokott kereteken.

Teljesítmények – fáradékonyság

A családból jöttek számára az volt nehezebb, hogy az otthon megszokott, vagy öntudatlanul elfogadott színes kavalkád helyett valamiféle rend költözött a közösségbe, méghozzá olyan rend, amellyel korábban csak igen felületesen találkoztak.

Mivel deklarált célunk tanulás és kulturált szabadidő-aktivitások szervezése volt, elég szigorú napirendet alakítottunk ki (a szigorúság persze igencsak viszonylagosan értendő). Mindenesetre a karórához és menetrendhez kötött egésznapos elfoglaltság olyannyira idegen volt, hogy semmiféle hízelkedés, videózás nem tudta ellensúlyozni. Ez a fajta rendszeresség akkora koncentrációt követelt, hogy karikás szemű, álmos-álmodozó gyermekcsoportnak „kegyelmeztünk meg" minden hétvégén. Bár sokan még az igen „lazítós" vasárnapokon is elaludtak napközben a szomatikus és pszichés kimerültségtől.

Magunk is meghökkentünk azon, milyen kevéssé teherbíróak a gyerekek akkor, ha szerintünk legfeljebb kiegyensúlyozott, könnyű, változatos programjuk van. Ez a tapasztalatunk is erősítette benyomásunkat, hogy 20. század végén gyakorlatilag esélytelen tagjai lehetnek nyers társadalomnak ennyire aluledzett gyermekek.

Az értékrendek különbözősége, a szervezettség és a spontaneitás attraktív eltérése látszott akkor, ha órákon keresztül lambadázni lehetett. Megfigyelhettük, hogy az általában háromszor harminc perces délelőtti foglalkozásokon, ahol „tanultunk", nagyon hamar kialakult az a nézet, hogy ez egyenlő az inkvizícióval, ez maga a „gyermekkínzás" – amiért az első napokban igen sokat morogtak.

Véleményünket alátámasztja, hogy az intézeti gyermekek elvileg feszes rend szerint élnek, ha azonban az étkezések kötött ideje közötti órákat „értelmes" tevékenység tölti ki, akkor fél-egy óra múlva a fáradtság, másfél-két óra múlva a kimerültség jelei regisztrálhatók. Még a „változatosság gyönyörködtet" elve sem tudott érvényesülni.

A félreértések elkerülése végett hangsúlyozni kell, hogy a gyerekek jólfejlettek, jóltápláltak, jó megjelenésűek, csinosak voltak. Sokan közülük rendszeresen sportoltak, jónéhányan mindenféle díjakat, okleveleket szereztek versenyeken. Amit hiányoltunk, az a középrétegekre jellemzőbb teherbíró képesség, a kitartás, az energia tartalékainak mozgósítása volt. Más szóval az a teljesítménymotiváció, munkavágy és fejlődési „kényszer", ami Kanizsán idegen, új elemként jelent meg, és világossá tette számunkra teendőinket. Vagyis azt, hogy nem egyszerűen arról van szó, mi a különbség az „ly" és a „j" között, ha-

nem értékeket, attitűdöket kell modellként nyújtani, és érzelmileg olyan közelségbe hozni, hogy azok követendőnek bizonyuljanak.

Ritualizálódás

Egy példával illusztrálhatjuk a légkört, amely „befogta" táborunkat, érzékelteti nehézségeinket, és azt is jelzi, miért gondoljuk, hogy a kanizsai tábor lényeges szakmai próbája egy lehetséges multikulturális, pluralista pedagógiának. Ez utóbbi azzal a megszorítással, hogy némely vonás abból következik: cigány gyermekek számára alakítottuk ki, ez az etnikai, „iskolai", társas környezet volt, amely lényegében meghatározta tennivalóinkat is, meghúzta mozgásterünk határait is. Példánk azért lesz a ritualizálódás, mert ez megfelel egy más gondolatkörben a tradíciók kialakulásának, egy harmadikban kultúrák, szubkultúrák egymásra találásának, egymáshoz simulásának.

Köztudottnak tekintjük, hogy a megszólításnak, a nevek használatának speciális jelentése és jelentősége van bizonyos közegben. Azt is köztudottnak tételezzük fel, hogy minden pedagógus számára közhely, mikor kötelező és mikor sértő a magázás, a társas érintkezésnek és társas érzékenységnek milyen megbízható indikátora a verbális és a nonverbális érintés.

Az a szociális mező, amelyben együtt éltünk, kényes terep volt. Egyrészt nem tudhattuk, ha már a nyitott kapu elvét alkalmaztuk, ezt milyen következetesen valósíthatjuk meg. Hamar rájöttünk, a gyerekek hozott, „természetes" biztonságérzetét, sok esetben függőségigényét kell tiszteletben tartanunk azzal, hogy az intézeti hierarchia szerinti megszólításokat alkalmazzuk, vagyis azt a fajta megszokott társadalmi szerkezetet reprezentálja a megszólítások, magázások-tegezések aszimmetriája, amely maga az evidencia. Ezt jóval könnyebb leírni, mint megvalósítani. Hiszen közöttünk voltak azok a csoportok is, amelyek elfogadott léte kérdésessé tette a társadalmi rendet, elvileg meg is akadályozhatta volna a struktúra rögzülését. Egyik ilyen csoport volt a teljesen laza formáció, amelynek sem státusa, sem szerepe nem volt tisztázott, nem is lehetett tisztázni – vagyis az a társadalmi-emberi környezet, amellyel nap mint nap érintkeztünk. Sem a funkciókat, sem az életkorokat, sem a nemi hovatartozást nem tudtuk megfeleltetni korábbi szokásainknak, vagy a táborlakók korábbi tapasztalatainak. Ez a kérdés két-három napon belül úgy oldódott meg, ahogyan az mindenkinek megelégedésére szolgált és semmiféle zavaró tényező nem merült fel.

A nyílt referáláshoz tartozik, hogy megvalljuk, nem volt könnyű huszonéves lányokat, fiúkat „letegezni", viszont az íratlan illemszabályok, vagy ha szakszerűbbnek tetszik, a tábor hallgatólagosan kialakított szokásrendje megkövetelte. Ez azért volt így, mert sok táborlakó nem rendelkezett olyan tapasztalatokkal, hogy egyszerre tudja kezelni azokat a paramétereket, amelyek szerint a „ maga", a „te", a „szia", a „jónapot" járt. Nem is olyan könnyű különbséget tenni a „bajzások" és a kollégium más szállóvendégei között – mint kiderült.

Másik problematikus csoport a konvenció szerinti „ifik", „nevelők" és a vagy beköltöző vagy rendszeresen bejáró állandó-alkalmi segítők voltak. A nehézség univerzálisnak bizonyult, de senki által azonnal meg nem értett módon a köztes, tehát pszichológiailag bizonytalannak nevezhető helyzet ellenére soha nem borult fel a finom egyensúly. Azt a transzcendens állítást nem kockáztatjuk meg, hogy a kiből-kiből sugárzó „aura" miatt nem volt konfliktus, ezzel szemben volt zökkenőmentes igen hosszú diskurzus is.

Táborunk egyik legfontosabb rítusa az volt, hogy a gyermekek kondíciójának őrzése, a jó közérzet és nem legutoljára valamilyen rend fenntartása érdekében minden nap fél tízkor „takarodó" volt.

Féltünk, hogyan lehet ennyi gyereket ilyen korán aludni küldeni. A megoldást (és ami ezzel járt, a végső megnyugvást) az jelentette, hogy minden este fél tíz és tíz között végigjártuk a szobákat (ez a többség számára a megnyugtató létszámellenőrzést is helyettesítette), és mindenki kapott egy puszit, ez volt az „altatópuszi". Másik oldalról nézve ez nyújtotta az arra szorulóknak az otthon melegét, megint mások számára ez jelentette azt, hogy a referencia-személyként számon tartott felnőttek elfogadják őket olyannak, amilyenek, és az esetleges aznapi apró rosszalkodást is megbocsátottuk. Az „altatópuszi" nemre és korra való tekintet nélkül mindenki számára elemi szükséglet volt, legyen szó lányról vagy fiúról, tízévesről vagy tizennyolcról. Mikorra ez a szertartás kialakult és világos lett, hogy származásra, kibocsátóra, nemre, korra, magatartásra való tekintet nélkül egységes elemi joga mindenkinek (esetleg még repetát is kapva), akkor mondhattuk, hogy a fogalom ökológiai értelmében is igazi csoport, méghozzá olyan kortárscsoportunk alakult ki, amelyik már önmagában is képes az együttes élmény többletét nyújtani.

A fizikai közelség

Legfontosabb a kulturális pluralizmus próbatétele volt: ki mennyire képes elfogadni azt a kulturális normát, hogy az őszinteség, a tisztesség, egyszóval a morál mércéje az, van-e az emberek között társadalmi-fizikai távolság.

Életkortól, nemtől, társas szereptől, társadalmi státustól független, hihetetlenül fontos tényezőnek bizonyult a bőrkontaktus és a szemkontaktus. A pszichés közelség (vagy maga a közeledés kísérlete) csak akkor volt hiteles, ha az együttjárt a testi melegség érzésével, vagyis azzal, hogy szorosan ültünk egymás mellett, illetve már-már zavaróan közel álltunk egymáshoz, miközben saját (többségi kultúránk) ízlésünkhöz képest túl nagy hangerővel beszélgettünk. Ezekre a kontaktusokra, illetve az ily módon megalapozott kapcsolatokra épült a verbális kommunikációnak másutt ismertetett váratlanul nagy hatékonysága.

A leírtnál nehezebb volt áttörni a falat, vagy megépíteni a hidat. Hiszen fal vagy szakadék volt a két cigány kultúra és a miénk között: az intézeti csoportok (mind a három) számára a hierarchia és a távolságtartás volt jellemző, a szónak mind fizikai, mind érzelmi értelmében.

Azokban a pillanatokban emeltük fel az üvegbúrát egy-egy pillanatra, amikor hirtelen nekik kellett eldönteniük, saját kockázatukra: megfélemlített intézeti gyermekként, sokat megélt koravén, sorsüldözött lényként viselkednek-e vagy egyenrangú felelősségű fiatal emberként. Eleinte nem volt fogódzójuk, hiszen nem lehet rangsorolni ennyiféle dimenziót, egyszerre és egységben kell értékelni ezeket. Azt mondhatjuk, a rövid betanulási idő után gyakorlatilag hibátlanul oldották meg feladatukat.

A kisebbség védelme

Eredeti terveinktől, szándékunktól eltérően eddig nem elemzett szempontból is heterogén volt táborunk. Kiindulópontunk szerint olyan cigány gyermekek számára szerveztük Kanizsát, akiknek szándékában volt, illetve feltételezhetően, középfokon (nem feltétlenül középiskolában) továbbtanul. Ezzel szemben általunk befolyásolhatatlan okok miatt és az organikus fejlődés következtében koncepciónkat módosítani kellett, vagy ha úgy tetszik, menetközben rugalmasan át kellett alakítanunk.

Már le is írtuk, utaltunk is rá, hogy mind pedagógiai, mind szociálpszichológiai szempontból megalapozottnak és érvényesnek tekinthetjük tábo-

runknak azt a hatásmechanizmusát, hogy nem, vagy nem csak a felnőttek gyakoroltak hatást a gyermekekre, nem csak a gyermekek gyakoroltak hatást a tevékenységre, a programokra, hanem érvényesült a közvetett hatás is. Ez az indirekt effektus két értelemben is fontos volt. Először is azért (a sorrend bizonyos értékpreferenciát is tükröz), mert nem a felnőtt, akarva-akaratlan autoriter vagy szemérmesen autokrata magatartása érvényesült. Továbbá sikerült szinte csírájában elfojtani azt az „áldemokratikus" attitűdöt, hogy a többségi vélemény dönt, a többség érdekében alkalmazkodniuk kell a kisebbségben maradtaknak, a leszavazottaknak.

Éppen ez (általában az ilyen) tábor az, ahol kiváltképp nagy hangsúlyt kell kapnia a kisebbségvédelemnek. Gyakorlatilag arról az az elvről van szó, hogy lehet ugyan szavazni, dönteni, de semmilyen százalékos eredmény nem mehet az individuum vagy a kisebbség rovására, messzemenően tiszteletben kell tartani az autonómiát. Nem elég akceptálni azt, hogy valakinek más a véleménye. A másságot éppen azért kell támogatni és tiszteletben tartani, mert kisebbségben van, annak ellenére, hogy elképzelhető (mint ahogy előfordult néhányszor), egyenesen irritálja, bizonyos fokig sérti a többséget. Másképpen nem is tudtuk volna élménnyé tenni – vagyis puszta tananyagon túllépővé váltani –, hogy értéknek kell elfogadni a kisebbségben maradást, hogy tisztelni, védeni kell a kimaradást, az alulmaradást, hogy támogatni-istápolni kell a vesztest.

A tábor életének tervezésekor még csak arra a tudományos és kényelmi szempontra gondoltunk, hogy egyszerűen felhasználjuk a pedagógia és a csoportdinamika törvényeit. Ezek közül főként azokat, hogy a közvetett hatás esetleg hatékonyabb a közvetlennél, hogy a csoportra, a csoportlégkörre lehet hagyatkoznunk sok esetben a követelmények felállításakor, ellenőrzésekor, az értékelés, a visszajelentés folyamatában. Utólag belátjuk, naiv hiedelem volt, hogy a dolgok ilyen egyszerűek, hogy a valódi, a hétköznapi élet olyan, ahogyan kísérletekben leírták, vagyis a laboratórium eléggé hűséges modellje a mindennapoknak. Három-négy nap sem telt el, mikorra egyértelművé vált, hogy a lewini csoportkoncepció esetünkben némiképp kiegészítésre szorul. Ki kell egészítenünk a fejünkben élő csoportfogalmat az ökológia, pontosabban a szociálökológia tapasztalataival (*Hegedűs*, 1983, *Forray*, 1988).

A kortárscsoport értelmezése

Azon mit sem kellett változtatnunk, hogy a csoporthoz, a kanizsai CISZ-táborhoz tartozás az érzelmi kapcsolatok sajátos formáját jelentette, többletet adott. A kialakuló szolidaritás érzése, a felnőttektől való bizonyos mértékű függetlenség, az önállóság jó közérzetet adott és növelte a biztonságérzetet. Egyesek érezhették úgy, jár nekik a felnőttek szeretete, legalábbis annak külsődleges megnyilvánulása. Eléggé meghatározó jelentősége volt azonban annak, hogy a többiek tiszteletét, rokonszenvét ki kellett érdemelni, ez pedig valamilyen teljesítményen alapult. Így nem pusztán valamilyen önbecsülés kezdett kicsírázni (bár nagyon-nagyon rászorultak erre is), hanem vagy tápanyagot kapott, vagy megindult az önértékelés, az azonosságtudat, az identitás fejlődése is.

Azonban hamar észre kellett vennünk – különben nem alakulhatott volna ki a természetes zökkenőkkel tarkított együttélés pozitív élménye –, hogy nem olyan csoporttal van dolgunk, mint amilyeneket amerikai, német, magyar pedagógusok, pszichológusok leírtak, elemeztek. Olyan volt csoportunk, amilyet (néha más fogalmakkal ugyan) éppúgy csak az utóbbi egy-két évtizedben kezdtek ismertetni a szakirodalomban, mint magát a multikulturális-pluralista felfogást.

A szó klasszikus értelmében még azt is kétségbe vonhattuk volna, hogy hagyományos értelmezési lehetőség szerinti csoportdinamikai történéseket indukálunk, regisztrálunk, ha korábbi munkáink alkalmával nem találkozunk az ökológia csoportdefiníciójával. Részben tudományos, részben közvetlen-tapasztalati okok miatt újra kellett gondolnunk, újra kellett definiálnunk azt, amit gyermekcsoportként képzeltünk el. Ebbe beleértjük azt is, hogy bőségesen volt anyagunk arról, az ilyen életkorúak már nem gyerekek, és egészen mást jelent a gyermekkor viszonylag szabadon és érzelmileg túlfűtött légkörben élő cigány közösségekben, és egészen mást az intézetek rideg valóságában.

Azt a csoportfogalmat kell alkalmaznunk, amelyik azt fejezi ki az életkori azonosság helyett, hogy szociális helyzetük, a családban elfoglalt helyük, társadalmi szerepük milyen mértékben azonos (*Aries*, 1987). Így tehát nem a naptári értelemben vett kortárscsoporttal voltunk együtt, hoztunk létre valamit. Az egymásra hatásnak, a szóbeli és nem szóbeli közlési-információs hálózatnak olyan sajátos formája alakult ki, amely az ismert szociológiai és pedagógiai nehézségek miatt cigány gyermekek esetében adekvátabb. Így tudtunk átevickélni azon dilemmán, miért kap egyforma feladatot a kedves, vonzó tizenkét éves, egyenrangú társaként a magasabb iskolafokozatba járó másodikosnak-harmadikosnak.

A táborlakók számára evidens volt, nekünk meg kellett tanulnunk – és ezt a tanult kultúrát örökítjük most tovább –, hogy a csoportban betöltött szerep, kivívott vagy megszerzett státus sokkal fontosabb, mint amit fejlődés- és gyermeklélektani ismereteink tanítottak. Ezek szerint az, amit korábbi munkáinkban csak körvonalaztunk, bátortalanul kíséreltünk meg leírni, most már számunkra majdhogynem bizonyossággá vált. Semmiképpen sem tekinthetjük többségi társadalmunk és tankönyveink adatait még hazánkban sem univerzálisnak.

A cigánysággal kapcsolatban igen nagy valószínűséggel, más kisebbségekkel, etnikumokkal kapcsolatban pedig feltételesen gondolhatjuk, hogy a hagyományos értelemben vett „gyermekcsoport" nem létezik. A hagyományos értelmezés ugyanis az életkor alapján szervezett csoportokra alapozódik. Az általunk megfigyelt, és általánosíthatónak tartott „kortárscsoport" valójában különböző korú személyekből áll (feltevésünket alátámasztják a főemlősökkel kapcsolatos pszichológiai megfigyelések is). Ennek értelmében azt állítjuk, hogy a kortárscsoport igen sokszor a megértést könnyítő leírás, valójában azonban a társadalom és a társadalomtudományok realitásában különböző életkort jelent, s pontosan ez a különbözőség, ami a hagyományos nézetekkel ellentétben a csoport kohéziójának talán legfontosabb eleme. Vagyis éppúgy nincsen egykorúakból álló gyermektársadalom (tehát csak művi úton, a logika számára hozható létre), amiképpen egyetlen emberi társadalom sem gondolható el, mint akár az életkor dimenziójában homogén együttes.

Utólag mi is elég könnyen beláttuk, hogy a különböző életkor éppen az a tényező, ami nélkülözhetetlenné teszi a csoport-létet. Ez adja az együttes élmény varázsát, a gyermeki létet elbűvölő mesés mozzanatot, a pedagógiailag nélkülözhetetlen közvetett hatásmechanizmust, a morálisan-elkötelezetten kisebbségvédő attitűdöt, azt, hogy rendes ember „mindig a szegények és az indiánok mellett áll". Hiszen egyáltalán nem genetikusan kódolt-programozott magatartásmódokat, viselkedésmintákat kívántunk átadni: például a gyengébb védelmét a veszedelmektől (ami egyenértékű funkcionalista-strukturalista felfogásban az anyai-családi feladatok ellátásával a fajfenntartás szempontjából), vagy a serdülők többé-kevésbé zökkenőmentes, vagy ritualizáltan szentesített bekapcsolódását a felnőtti munkamegosztásba (lásd „ifijeink", „bajzásaink" bekapcsolódását a gondozásba, rendfenntartásba, foglalkoztatásba, szakkörvezetésbe).

A különböző korúakból természetadta módon álló csoport, a kanizsai tábor kontrollálatlanul így alakuló életkori szerkezete az azonos vagy hasonló státusokat egyesíti. A mi esetünkben a sokszorosan vagy halmozottan kisebb-

ségi helyzetben lévők számára adott védelmet és többletet, mert a csoporttagok egyszerre voltak gyermekek, cigányok, intézetiek, sodródók, kriminogének, veszélyeztettek, szegények, elesettek, néhányuk ráadásul pszichésen sérült is. Belátható, hogy a ténylegesen kortárscsoportok (a kizárólag életkori elven szerveződő csoportok) az utolsó évszázad mesterséges termékei: az egykorúság elve alapján oktató-nevelő intézmények adminisztratív úton létrehozott termékei.

Szociális struktúrák

Táborunk még valamit hordozott, ami említésre méltó. Ez pedig az – a hagyományos szociálpszichológia számára nehezen értelmezhető – a realitás, hogy egyszerre, egy színtéren és egyazon időpontban voltak szervezett, közvetlenül és/vagy közvetve felnőttek által irányított közösségek, valamint „ösztönösen" kialakuló, eleinte diffúz kapcsolatok, kompániák, extrém esetekben (nem tudjuk, de majdnem biztosan) klikkek és bandák. Nem lehet véletlen, mennyi átéléssel játszották el a „cigány" *Rómeó és Júliát*, a „cigány" *West Side Story*-t. A Krónikában olvasható, hogy kialakult egy olyan értékrend – ráadásul eléggé koherens –, ahol egy kétsoros írásos üzenetnek (lakcím) nagyobb lett az érzelmi értéke, mint annak a játékos kísérletnek, hogy a legbuzgóbb gyerek hány gombóc fagylaltot képes megenni az összegyűlt büntetéspénzből.

Egy évvel később is átélhettük, hogy a bizalom, a kölcsönös vonzalom megannyi apró megnyilvánulása maradandó élményt hagyott. Ez éles ellentétben áll a hűvös tankönyvi prognózis szerint érzelmileg sivár, szeretetre képtelen, könnyen sodródó, érzelmileg kiszolgáltatott, agresszív gyermek képével. A táborba kívülről bevitt és az ott vagy elfogadott, vagy módosítva kialakított célok összekapcsoltak minden gyermeket és felnőttet. Most már elmondhatjuk, hogy a kollégium falain kívül is élők maradtak az érzelmi kapcsolatok. Nemcsak a felnőttek lettek a gyerekek életének jelentős személyiségei, hanem a tábor maga is jelentőssé vált életükben, mivel korábban nem ismert lehetőséget adott szereplésre és közszereplésre, saját fontosságuk tudatának átélésére, fejlődésre és önfejlesztésre.

Megvalósítottuk (a többes szám itt az 50–150 tagot és nézőt jelenti) azt, hogy szívesen voltak a tábor lakói. Másodszorra, harmadszorra már nem égből jött ajándéknak tartják a „tanulótábort", hanem ők maguk akarnak dönteni arról, kik lehetnek tagok. Már-már kezdenek úgy viselkedni, mintha olvasták volna azt a humanista pszichológiai tételt, hogy egy csoport annál vonzóbb, minél nehezebb bejutni oda: csakhogy már ők maguk akarnak a kiválasztottak

kiválasztói lenni. (Nincsenek még tisztában azzal, mennyire veszélyes tud lenni az exkluzív elhívatottság-érzés.) Így a következő tábor feladata lesz, hogy a megszületett identitás-tudathoz hozzáépítse a gyermekes és kezdeti túlzásokhoz sorolható arisztokratizmus kritikáját. Ahhoz hasonló folyamatnak kell ennek lennie, ahogyan a táborban sikerült a természetes versenyszellem helyébe a szerintünk értékesebb együttműködési szellem eszméjét helyezni.

A TÖRTÉNET VÉGE

A zárófejezetben nem kívánjuk megismételni tapasztalatainkat. Néhány olyan szempontot emelünk ki, amelyek nem kaptak elég nagy hangsúlyt, és amelyeket a továbblépésben felhasználhatónak tartunk.

Elemeznünk kell, a kooperáció felnőttes módja miként társult a gyermekesnek is, felnőttesnek is nevezhető folyamathoz. Miképpen zajlott le és hogyan értelmezhető, hogy „gyorstalpaló" módszerekkel végigkísértük őket azon az úton, hogyan lehet egyenjogú és egyenrangú, de mégis természetadta különbségeket tartalmazó kapcsolatokat kiépíteni, fenntartani, konfliktusokat megoldani.

Azt nem tudtuk megtanítani, csak be tudjuk mutatni, mennyire nem tudnak mit kezdeni egy kontaktus végével, a nagy emberi történések közül menynyire idegen számukra az elválás, a szakítás, a kapcsolat halála. Pedig azt hihetnénk, intézetiek és „félnomádok" számára, „felületes emberek" számára mi sem magától értetődőbb, mint az, hogy életükbe belépnek emberek, és kilépnek onnan.

Az elmélet síkjára helyezve a csoport – (többek között) az együttes élmény, az együttesség dinamikus felfogására építve csoportfogalmunkat – a szociológia, a szociálpszichológia, a tágabban értelmezett pedagógia szocializációfogalma felé közelítünk. Bár nem fűzhetünk illuzórikus reményeket a szocializáció (és az individualizáció) gyors vagy viszonylag egyszerű befolyásolásához, tapasztalataink alapján meg tudjuk erősíteni, hogy a gyermekek-kamaszok-fiatalok eléggé tág határok között befolyásolhatók. Ez a befolyásolás közvetlenül és közvetve is lehetséges volt táborunkban.

Közvetlennek tartjuk azt a bonyolult mechanizmust, amelynek segítségével a felnőttek viselkedése hol leckének, hol követendő-követhető, hol vágyva vágyott, ám mindenképpen eszményített modellnek látszott – és úgy is hatott. Nem azt akarjuk ezzel állítani, hogy három hét alatt a szociális befolyásolásnak mindazokon a lépcsőin felmentünk, amelyek az utánzást, a behódolást, az azonosulást, az internalizációt vagy interiorizációt jelentik a szakirodalomban. Meggyőződésünk azonban, hogy olyan gyakorlati, legalábbis gyakorlatias programot mutatunk be, ami ellentétben a 60-as, 70-es évek ma már megalapozatlannak látszó eufóriájával, alkalmas kipróbálásra, továbbgondolásra. Valószínűleg találtunk lehetőséget arra, hogy összeegyeztessük a kezdeti kulturális

különbségeket, a korábbi környezeti eltéréseket olyan csoportdinamikai-nevelési koncepcióval, amely alkalmas ilyen (valójában társadalmi) problémák kezelésére. Nem gondoljuk, hogy általános krízis-intervenciós modellt dolgoztunk ki, s azt sem, hogy etnikai válságkezelő programot alakítottunk ki. Abban azonban eléggé biztosak vagyunk, hogy egy lehetséges koncepciót kialakítottunk, hogy egy megvalósítható gyakorlati beavatkozási mintát fel tudunk mutatni. Ezzel viszonylag nagy lépést tettünk meg.

Bizonyosra vesszük, hogy nem kísérleti laboratóriumot építettünk, hanem teljesen hétköznapi környezetet teremtettünk, annyira mindennaposat, hogy majdhogynem lényegtelen, más hétköznapi keret miben tér el kanizsai táborunktól, feltéve, hogy hétköznapiságát sikerül biztosítani. És feltéve persze, hogy sem kudarcaink elkerülésére, sem sikereink felülmúlására nem tesz meg mindent az a munkacsoport, amelyiket elvileg meggyőz egy ilyen multikulturális-pluralista tábor szervezésének szükségessége.

Fontosnak tarjuk hangsúlyozni, hogy a táborunkba érkezett gyermekekben, kamaszokban – az eltérő nevelési háttér ellenére – közös volt a szorongás. A szorongásban természetesen része volt az ismeretlen környezetnek is, de a hétköznapi helyzetektől, az intézményektől és főképp az „Élettől" való egzisztenciális félelem dominálta. Úgy gondoljuk, hogy táborunk „hétköznapiságra", „mindannapiságra" való törekvése ezeket a szorongásokat csökkentette. Igyekeztünk megmutatni, hogy a napi helyzetekre, konfliktusokra van megoldás, és ezt a megoldást, a kívánatos és hatékony viselkedésmódokat nem lehetetlen elsajátítani. Személyes tapasztalattá vált számukra, hogy az egyszerű kommunikációs, interakciós helyzeteket – ha a begyakorlásra nem is volt elég a három hét – fel képesek ismerni, azonosítani tudják, és képesek megoldani a helyzetből következő problémákat. Csökkent az ismerethiány a többségi társadalom intézményeiről és a benne szereplőkről, következésképpen csökkent az inadekvát reakciók száma is.

Hétköznapi környezetünket átszőtte, irányította egy eszmeileg teljesítményelvű, ugyanakkor toleráns és kisebbségpárti ideológia. Ez alakította azt a mikrotársadalmi hálózatot és struktúrát, amit tudatosan is formáltunk, és ami spontánul, de organikusan is fejlődött. Ez az ideológia meghatározta csoportunk intézményeit, a szerepeket, a tevékenységeket, a kontaktusokat, azok érzelmi-indulati színezetét, a motívumokat.

Kiemelt jelentőséget tulajdonítunk annak, hogy nem szavakban, hanem közvetlenül érzékelhető formában törekedtünk megvalósítani eszményeinket. Talán ennek volt köszönhető, hogy egyes és epizodikus kivételektől eltekintve sem gyermek, sem felnőtt nem érezte magát kísérleti helyzetben. (Jóllehet,

minden felnőtt, és lassanként minden gyermek megtudta, hogy élményeinkről „tudományos" beszámoló készül, mert ez a mi munkánkhoz tartozik.) Minden úgy volt elfogadható, ahogyan történt – eltekintve a meghökkentő és szokatlan elvektől, de ezekben jelent meg mindenki számára, hogy táborunk főszereplője a cigány gyermek.

A csoporttá formálódás – bár az egyes kiscsoportok fejlődésének elemzésünkben nem szenteltünk elegendő figyelmet, ezek nagymértékben segítették elő a tábor mint csoport működését – tette lehetővé, hogy az egyének hatékonyan viselkedjenek, tapasztalataik ne véletlen, egyéni szerencsének látsszanak, hanem élménnyé szerveződjenek, időben is megnyújtva reményünk szerint a tábor hatásait.

Lewin csoportdinamikáját és az ökológiát azért tettük rendszerezési és elemzési alappá, mert igaz ugyan, hogy így többféle szempontot kellett egyszerre érvényre juttatnunk, de eljutunk oda, hogy nem pusztán több tényezőt látunk a részben általunk alakított környezetben, hanem több rétegét tudjuk bemutatni a történéseknek. Esetleg – szándékainknak megfelelően – meg tudjuk növelni a kanizsai táborban szerzett tapasztalatok érvényességi körét nagyobb földrajzi, kulturális, társadalmi összefüggésrendszer irányába.

1990 nyarán gyűjtött tapasztalatainkat azért is tartjuk fontosnak, mert valódi alternatívának nevezhetjük a steril kísérletekkel szemben. Nem egyes függő változókat elemezhettünk, változtathattunk, hanem részesei voltunk egy természetes, részt vevő megfigyelésnek. Leírásunk erényei is, hibái is ennek tudhatók be: talán majdnem olyan változatos, ám esetenként ellentmondásos, mint az a jelenségkör, amelyet alakítottunk és megfigyeltünk.

Az elemzésünknek egy kevésbé elvont szintjén a nyári táboroknak egy sajátos vonására kell felhívnunk a figyelmet. Aligha kétséges, hogy mindazoknak az életmódtáboroknak, olvasótáboroknak, hagyományőrző táboroknak, amelyeket cigány gyermekek részére szerencsés módon egyre többet szerveznek az országban, nagy jelentőségük van a vállalt cél megvalósításában, a cigány gyermekek etnikai öntudatának erősítésében. Azonban azt is tapasztaltuk, hogy a cigány gyermekek szünidei táborai esetleg éppen azon kör számára nem elég vonzóak, amelyre építeni szeretnénk egy magasabban képzett cigány réteg felnevelésében. Erre a társadalmi rétegre pedig nemcsak a cigányságnak van égető szüksége, hanem a magyar társadalom egészének is!

Bármilyen kényelmetlen felismerni, káros figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy egyelőre még a „cigány" besorolás nemcsak a többségi társadalom széles rétegeiben hordoz negatív konnotációkat, hanem magában a cigányságban is. Másképpen fogalmazva: a cigányság széles rétegei azonosulnak többé

vagy kevésbé azokkal a sztereotípiákkal, melyek a többségi társadalom cigánykép áthatják. Azok a cigány családok, gyermekek – a legöntudatosabb egyének, csoportok kivételével –, amelyek és akik menekülni akarnak az évszázados szegénységből, társadalmonkívüliségből, gyakran etnikumukat is elutasítják. Az asszimilálódni törekvők nehezen fogadják el gyermekeik számára a szünidei „cigánytábort" is. Emlékeztetünk arra, hogy a cigány gyermekek számára létesített külön osztályt, sőt a cigány nyelv iskolai oktatását is sokan egyfajta diszkriminációnak tekintenék, és élesen szemben állnak vele. Hasonló jelentést hordozhat a cigány gyermekek számára szervezett szünidei tábor is.

De még azok egy része is, akik etnikumukat vállalni tudják, gyanakodva tekint a „cigánytáborra". Éppen a legtörekvőbbek, a legmagasabb képzettséget elérni kívánók tartanak attól, hogy – ha pár hétre is – „gettóba" kerülnek, amely keservesen elért szintjükről akarja őket lehúzni, nehezen kialakított aspirációikat fogja letörni. Attól félnek, hogy esetleg olyan életmódot, életstratégiát fog sugallni a tábor – nem a szervezők szándéka, hanem a jelenlévők összetétele folytán –, amely hasonló az éppen elhagyni szándékozotthoz.

Az együttlétek során természetesen kiderülhet, hogy a félelem alaptalan volt, hogy a tábor nem lehúz, hanem a felemelkedésben támogat, addigra azonban túlságosan nagy a veszteség.

Mi határozottan olyan tábort terveztünk, amely a középfokú továbbtanuláshoz szándékozott segítséget nyújtani, mégis meg kellett küzdenünk az ellenérzésekkel, és nem tudjuk, hányan maradtak el azért, mert féltek a „cigánytábortól". (Az ilyenfajta ellenérzésekről nemcsak a gyerekek számoltak be, hanem ezt hallottuk ki a bennünket meglátogató cigány felnőttek aggodalmából, bírálataiból is.) Ezért – bár mi az ilyen célkitűzéseinket legfeljebb részben tudtuk megvalósítani – szerencsésnek tűnik „komoly", tanulásorientált cél kitűzése a nyári együttlétek számára. Egy ilyen tartalom megfogalmazása – és talán a miénknél határozottabb megvalósítása – elitarisztikusnak tűnhet, és valóban erősíthet elitarisztikus beállítódásokat. Azonban egyrészt ilyen igényekkel találkozunk a cigányság egyes rétegeiben is (utalunk a kötetben közölt esettanulmányunkra, amelynek cigány családjai határozottan elutasítanak minden olyan iskolai beavatkozást, ami a „nevelést" érinti, de támogatják azokat, amelyek az ismeretszint emelését célozzák), másrészt az iskolázottsági, képzettségi szint emelésére a cigányság egészének van szüksége. Természetesen az ilyen együttlétek nem a nyomorgó, elesett családokat és az elemi kultúrkészségekkel sem megbirkózó gyermekeiket célozzák – nekik talán másfajta segítségre van szükségük –, de meggyőződésünk szerint nem szabad figyelmen kívül hagyni a

cigányság társadalmi heterogenitását sem, ebből következően a „felfelé" vágyó gyermekeiket sem.

Megszívlelendő tapasztalatnak tartjuk önmagunk számára is, hogy a szünidei tábornak tudatosan lehet két (vagy több) kultúrára támaszkodnia, e kultúrák elemeit nem egymás ellen kijátszva, hanem mindegyiknek azonos tiszteletet adva ápolni, fejleszteni. Véletlen volt, hogy a mi gyermekeink között is akadt néhány, aki nem volt cigány. Ez a véletlen azonban fontossá vált akkor, amikor az egymás etnikuma iránti tiszteletet „gyakoroltuk".

Talán érdemes lenne arra törekedni, hogy a cigány gyermekek számára szervezett szünidei életmód- vagy olvasótáborokban is vegyenek részt nem cigány gyermekek. Az ilyen alapon felépült tábor nem azonos a „hátrányos helyzetűek" bármely csoportja számára szervezett szünidővel, bár természetesen jelen lehetnek benne „hátrányos helyzetűek" is! A többségi kultúrát és a cigányság többféle kultúráját tudatosan integráló szünidei tábor úgy reprezentálhatná a valódi társadalmi helyzeteket, *settingeket*, hogy a védett környezetben, a máskor kisebbségben lévő kultúrát azonos rangúként fogadtatná el mindkét „féllel". Az ilyen gyakorlóterep megsokszorozná a sok anyagi és szellemi ráfordítással szervezett együttlétek hatását.

Nem ennyire céltudatosan, de hasonló törekvésekkel szerveztük táborunkat. Egyértelmű pozitívumának tekintjük, hogy – bár viszonylag szűk kör és viszonylag rövid idő állott rendelkezésünkre – a könyvünk első részében elméletileg tárgyalt multikulturális nevelési helyzetek gyakorlati megvalósítására tettünk kísérletet.

A multikulturális nevelés azokban a demokratikus országokban alakult ki, amelyekben évtizedek tudatos oktatáspolitikája irányult az etnikai kisebbségek gyermekeinek társadalmi (és iskolai) integrációjára. Alapját az állampolgári és az emberi jogi egyenlőség nemzetközi statútumai képezik, amelyek deklarálják mindenki jogát ahhoz, hogy kultúráját ápolhassa, átörökítse.

Sok kisebbségi etnikum gyermekei küszködnek azzal, hogy egyszerre kell elsajátítaniuk saját kultúrájuk normáit, értékeit, szokásrendszerét és a többségi társadalom kultúráját, azaz egyszerre több kultúrában kell szocializálódniuk. A többségi társadalomban gyanakvást, bizalmatlanságot, ellenségességet tapasztalnak, sőt maguk is szemben állnak a társadalom intézményeivel. Az ilyenfajta szembenállás és a kulturális távolság között egyenes arányosság van.

A demokráciákban a kisebbségi csoport tagjai támogatást kapnak ahhoz, hogy a többségi társadalom kultúráját megismerjék, és hogy saját kultúrájukkal, etnikumukkal azonosulni tudjanak. Az önérték tudata, erősítése nemcsak a társadalom intézményrendszerében való eligazodásban segít, hanem erős mo-

tiváló tényező lehet az integrációhoz. A többség számára nyereséget jelent a megismerkedés minden kultúra értékeivel, a világ kitágulása. Közös haszon, hogy ellenséges vagy bizalmatlan idegenek helyett együttműködni képes és akaró társakra találnak egymásban.

Magyarországon ma még nemcsak a gyakorlatban nem intézményesült a multikulturális nevelés, elméletileg sincsenek kimunkálva főbb tartalmai, irányai, de még az elvek szintjén sem számít elfogadottnak a gondolat. Kérdéses, beilleszthető-e ez a demokratikus elem a jelenlegi intézményi rendszer szerkezetébe. Az oktatásügy alig vesz tudomást a nemzetiségként is elismert etnikumok kulturális igényeiről, a legnagyobb létszámú etnikai kisebbséget, a cigányságot még mindig legfeljebb szociális peremcsoportként ismeri el. Változásra velük kapcsolatban lenne talán a legnagyobb szükség. Kölcsönös, egyenrangú elfogadás és tisztelet hiányában veszély fenyegeti a társadalmi békét, mivel egy több százezres etnikum kénytelen idegennek érezni magát saját hazájában.

A tábor kettős célt tűzött maga elé: támogatni a többségi társadalom és ezen belül is az iskola által közvetített kultúra iránti pozitív attitűdök kialakítását, valamint segíteni a cigány kultúra értékeinek megismerését, az Én-kép erősítését.

A környezet a többségi társadalmat jelenítette meg. Lehetővé tette a különböző intézményekkel való kapcsolatok gyakorlását, az épület eredeti funkciója (középiskolai diákotthon) segítette az iskolai tanórákhoz hasonló tevékenységek elfogadását és hatékonyságát. A saját etnikai kultúrával való ismerkedés, illetve az ezt szolgáló programok iskolai környezetben szerveződtek, ami növelte presztízsüket, társadalmi súlyukat. Eredetileg nem tervezett, spontán folyamat eredményeként kialakult a tábornak egy további funkciója is: a helyi cigányság (elsősorban gyerekek és fiatalok) közösségi központjává vált. Olyan „iskolai" körülményeket sikerült teremteni, amelyek között természetesnek számított a kisebbségi és többségi kultúra egyenrangú pozíciója térben és időben.

A szervezés – a közösen kialakított házirend – legfontosabb pillérei voltak a közös munkát lehetővé tevő, de inkább csak technológiai jellegű magatartási-fegyelmi szabályok betartása és az előítéletes magatartások, megnyilvánulások tilalma. Ez utóbbi természetesen minden etnikum védelmét szolgálta.

Miután sikerült leküzdeni a gyerekek elutasító magatartását az iskolai jellegű tanulással szemben (ez nagyrészt a többség súlyos iskolai kudarcaira, kisebbrészt arra a természetes gyermeki reakcióra volt visszavezethető, hogy a nyár nem tanulásra való), a délelőtti kötelező foglalkozások rangja igen gyorsan növekedett. Egyre több volt az igény, hogy a cigány kultúra megismerését célzó foglalkozások is kerüljenek erre az időpontra. A második héttől rendsze-

ressé vált, hogy az egyik délelőtti órát cigány mesék hallgatásával, cigány nyelvű dalok tanulásával, a cigányság történetéről szóló előadásokkal töltöttük. Egyidejűleg viszont a szabadidős programok is átszerveződtek: a gyerekeknek legalább a fele rendszeresen járt könyvtárba, estére házi feladatokat kértek, felajánlották segítségüket a tesztek, dolgozatok javításához. A cigány identitás vállalása nem csökkentette a „magyar" kultúra befogadásának készségét, hanem mindkét területen erősödött az elfogadó, pozitív attitűd.

A tábor által preferált értékek – az egyéni felelősség, a kölcsönös tisztelet, az együttműködő magatartás – szerepet játszottak abban, hogy a gyerekek egyénileg és csoportosan is öntudatos cigányként léphettek kapcsolatba a városi intézményekkel. Tapasztalatot szerezhettek arról, hogy a többségi társadalom intézményei barátságosak képesek lenni a kétszeresen is – cigányként és gyermekként – kisebbségi helyzetűekkel.

Az intézmények (személyzetük) viszonylag rövid idő alatt le tudták küzdeni félelmüket és bizalmatlanságukat nemcsak az egyénként megjelenő cigány gyermekkel vagy fiatallal szemben, hanem kisebb-nagyobb csoportjaikkal, sőt tömegükkel szemben is (esti programjainkon néha 60–80 cigány fiatal is megjelent).

Úgy véljük, a negatív tapasztalatok, a negatív élmények egymást hatását erősítik, elutasítást, irracionális félelmet és fenyegetettségi érzést váltanak ki. Tapasztaltuk, hogy a pozitív élmények is összegeződnek, elfogadást, öntudatot, bizalmat és magabiztosságot eredményeznek. Táborunk kísérlet volt, és nehezen tudjuk elképzelni, hogyan lenne ilyen programcsomag beilleszthető mai iskolai rendünkbe. Addig is, amíg erre nem nyílik lehetőség, legalább a nyári együttlétek kevésbé formalizált rendszerében lenne föltétlenül fontos összegyűjteni a multikulturális nevelésnek az iskolában is felhasználható tapasztalatait.

AZ EGYÜTTÉLÉS REJTETT SZABÁLYAI

AZ ESETTANULMÁNY MEGSZÜLETÉSE

Közismert és elfogadott tétel, hogy az alulprivilegizált csoportok sikeres társadalmi beilleszkedésének egyik alapvető feltétele iskolázottsági szintjük emelése. A hazánkban és külföldön kialakított felzárkóztató, kompenzáló, támogató iskolai programoknak a vártnál mérsékeltebb sikere nem teszi feleslegessé a problémakör minél mélyebb megismerésére, a támogatás további formáinak kialakítására tett erőfeszítéseket. Ellenkezőleg: ösztönzést jelenthet, hogy a kérdéskör továbbra is a kutatások állandó témája legyen. E problémakör egyik metszete a cigány gyermekek az átlaghoz, illetve a többséghez képest nagymértékű, gyakori iskolai sikertelensége.

Az elmúlt 20-25 év eredményei a cigány gyermekek beiskolázásában – újabban az óvodai ellátásában –, az elvégzett osztályok számának növekedésében jelentősek és tiszteletre méltóak, de figyelmeztetnek arra is, hogy egy emberöltő nem elegendő az elmaradás felszámolására.

A magyar társadalomban, gazdaságban, kulturális színvonalban bekövetkezett fejlődés egyúttal új problémák, új elmaradások, a népességben, ezen belül is a cigány népességben új társadalmi szerkezetek, problematikus, támogatásra szoruló csoportok kialakulásával járt együtt. A városokba koncentrálódó társadalmi-gazdasági fejlődés a falusi térség egy részét és az ott élő népességet halmozottan hátrányos helyzetbe szorította, a technikai fejlődés nyomán számos tradicionális mesterség vált feleslegessé, piacképtelenné, míg mások számára a fejlődés új lehetőségei nyíltak meg. Mindez érintette és érinti a cigány népességet is, sőt sok esetben az átlagnál nagyobb és kedvezőtlenebb mértékben.

A cigány gyermekek iskolai eredményességével kapcsolatos pedagógiai, nevelésszociológiai, pszichológiai kutatások a gyermekek elmaradását lényegében az alábbi okokra vezetik vissza (*Kozák Istvánné*, 1982; *Szegő*, 1983; *Havas*, 1984):

- mindenekelőtt a családok szociokulturális helyzetére, amelynek jellemzője a szegénység, a gyermekek nagy száma, a rendkívül rossz lakásviszonyok, a szülők hiányzó vagy igen alacsony iskolai végzettsége, a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt kedvezőtlen pozíciója;
- a nyelvismeret hiányosságaira (amit részben az életkörülmények kedvezőtlensége, részben a nem magyar anyanyelvűség indokol), s min-

dennek következtében az absztrakt-fogalmi gondolkodás alacsony szintjére;

- a lakóhelyi település hátrányos helyzetére, az infrastrukturális ellátottság alacsony szintjére, a cigány gyermekeket oktató iskolák kedvezőtlen személyi-tárgyi feltételeire, amelyek következtében nem csökken a várható mértékben a cigánygyermekek lemaradása.

A kutatási eredmények lényegében és összességében magyarázatot adnak egy többszázezer főnyi népesség iskolai magatartásának főbb jellemzőire, és alkalmasak arra is, hogy e felismerésekre támogató programok legyenek alapíthatók. Úgy véljük, azonban – éppen az eddigi kutatások eredményei alapján –, hogy szükséges és időszerű a kutatásban a kulturális magatartás cigányságon belüli eltéréseit is alaposabban vizsgálni, hiszen a statisztikák által mutatott fejlődés és lemaradás nem egyszerre és egy időben jelenik meg valamennyi cigány család, cigány közösség gyermekeinek sorsában. Feltételezhető, hogy – mint minden társadalmi jelenség esetében – az átlag többé-kevésbé jelentős szóródást takar (*Kemény*, 1976; *Tomai*, 1978; *Réger*, 1978; *Várnagy*, 1977).

A kutatások hangsúlyozzák: a cigányság sem nyelvében, sem társadalmi integrációjának, illetve asszimilációjának mértékében nem egységes. Számunkra mégis úgy tűnik, ez a megállapítás gyakran nem kap valódi tartalmat (eltekintve főként a néprajzi ihletésű vizsgálatoktól).

Úgy gondoljuk, hogy a pedagógiai kutatásokban a családok többségének szélsőségesen kedvezőtlen szociokulturális helyzete – mint legnagyobb hatású tényező – háttérbe szorítja a finomabb sajátosságokat, így rejtve marad a cigány gyermekek gyakori iskolai sikertelenségének néhány, nézetünk szerint rendkívül fontos összetevője. Ezért vizsgálatunk terepeként olyan iskolát választottunk ki, amelynek körzete mentes a települési hátrányoktól, amelynek cigány tanulói konszolidált családi körülmények között, anyagi biztonságban nevelkednek, de nem adták fel nyelvüket, hagyományaikat.

Itt az iskolának kell megbirkóznia azzal a problémával, hogy bizonyos értelemben saját kultúrával rendelkező csoport gyermekeit kell integrálnia, az érintetteknek meg kell birkózniuk azzal a problémával, hogyan tegyék magukévá a többségi társadalom értékeit, normáit úgy, hogy közben megtartsák saját kulturális örökségüket, azonosságukat. Meggyőződésünk, hogy minden egyes iskolának, amely a cigányság hagyományait, de legalábbis „másságát" őrző csoportjával találkozik, a multikulturális nevelést kell megvalósítania. A kulturális eltérést egyaránt hordozhatja a nyelv, a demográfiai magatartás, a családi szocializáció (értékek, normák, életstratégiák stb.), foglalkozási módok, a külső

megjelenés, jóllehet ezek a jellemzők nem feltétlenül együttesen és csoportonként és nem azonos súllyal vannak jelen (*Mitter–Swift*, 1985).

Feltételezésünk, hogy az iskolai siker a család (gyermek) és az iskola közötti interakciók eredménye, ami a társas viselkedések, cselekvések folyamatában jön létre. Ebben a folyamatban konfrontálódnak a családi és az iskolai stratégiák. A cselekvés csak akkor eredményes és hatékony, ha a család (gyermek) az iskolai célokat, értékeket, normákat el tudja fogadni, és az iskola legalábbis tolerálni képes a családi célokat, értékeket normákat. Ezek a cselekvések, társas folyamatok a lakóhelyi környék térbeli és társadalmi hálózatában valósulnak meg, tehát nem egy család (gyermek) és egy iskola tértől és időtől független viszonyáról van szó, hanem olyan kapcsolatok hálózatáról, amely nagyon is helyhez és időhöz kötött, alakulását befolyásolja a lakóhelyi környezet, aminthogy maga is hatást gyakorol a környezetre. Ebben az értelemben szociálökológiai kutatási hipotézisről van szó. (Azaz megkíséreljük ötvözni a szociológia, szociográfia, a pszichológia, a szociálpszichológia, a pedagógia némely elemét a szociálökológia kínálta értelmezési keretben, s a történéseket, a szocializáció egyes mozzanatait az egyén–környezet interakciókon keresztül bemutatni.)

Véleményünk szerint a nyelvi problémák, az elvont fogalmi gondolkodás, a szimbólumokkal való bánásmód problémái mellett figyelmet kell fordítani arra, hogy esetleg ezek jelek és nem okok, tünetek és nem diagnózisok. Tapasztalataink szerint mindezekben közös, illetve a kibukás, lemaradás, lemorzsolódás egyik lényeges összetevője annak a magatartásnak a hiánya, csonkasága, ami legalább olyan fontos az óvodában, iskolában, mint a tananyag elsajátítása, a felelés, a dolgozatírás. Ez a magatartás úgy összegezhető, mint az óvodásgyerek, az iskolásgyerek szerepének elsajátítása, a normák, igények, hagyományok megismerése, elfogadása, majd belsővé válása. Feltételezésünk szerint részben ezzel, a szereptanulás nehézségeivel, a modellek hiányával magyarázhatjuk azt az eléggé általános jelenséget, amelyet iskolai kudarcnak, elakadásnak nevezhetünk.

További tényező, amelynek hatására gondolnunk kell, a családok általános jövőképe, életstratégiái. Az igen nehéz anyagi feltételek között élő családokban természetesnek kell tekintenünk, hogy a másnapi megélhetés biztosítása képezi e stratégiák alapját, s érthető, hogy a magasabb szintű általános műveltséggel, a magasabb iskolázottsággal elérhető távlati előnyöknek ilyen körülmények között aligha lehet szerepe.

Lényeges feltételezésnek tartjuk azt is, hogy létezhet egyfajta szociális küszöbérték (a cigány gyermekek aránya az összes gyerek között), amely felett alig

van esély a kompromisszumra, alkura, szociális tanulásra, szereptanulásra. Mind az ún. *eklektikus*, mind az ún. *humanista szociálpszichológia*, a neveléslélektan találkozott azzal a problémával, hogyha egy népcsoport veszélyeztetve érzi magát egy másiktól, akkor a szocializációs folyamatok zavarossá válnak, csökken az integráció esélye. (Az USA-ban végzett széles körű vizsgálatok szerint például az iskola hatékony integráló tevékenységének feltétele, hogy a más kultúrában nevelkedő gyerekek aránya a 25%-ot ne lépje túl. Ez a megállapítás a Coleman-jelentés adatainak másodelemzésén alapszik.) (*Cohen–Pettigrew*, 1972)

Úgy véljük, hogy – nem feltétlenül megfogalmazottan – bizonyos arányszám elérése után a lakáshelyzet, a jövedelemszerzés, az utcakép körül kristályosodhatnak ki a veszélyérzetek: egyik oldalról az asszimilációs, integrációs törekvések elutasítása, másfelől, s mindkét oldalról a diszkrimináció, a szegregáció nyílt vagy lappangó tendenciája.

Ha a kisebb és a nagyobb csoport, egy-egy vagy néhány cigány család és a közoktatási intézmények interakcióit kutatjuk, aligha kerülhetjük meg az azonosságtudat kérdését. Szükségesnek tartottuk adatok gyűjtését, információk szerzését arról, hogy a vázolt hipotézisrendszeren belül maradva, milyen önkép, ideologikus háttér, etnikai egyenértékűség-tudat játszik szerepet e stratégiák kialakításában és az interakciókban.

Hipotéziseink vizsgálata azt követelte, hogy figyelmünket a gyermekekre és családjaikra összpontosítsuk. Az iskola, az óvoda, a pedagógus magatartása, stratégiái ennél kisebb hangsúlyt kaptak. Nem volt célunk, hogy az óvoda, az iskola elé mintegy tükröt tartsunk, hanem arra törekedtünk, hogy egy csoport magatartásának tényeit tárjuk fel, és ezeket ágyazzuk összefüggésbe, amelyek reményük szerint segítenek a megértésben és adekvát iskolai válaszok kialakításában.

Esettanulmányunkban nem a cigányság általános (szociológiai, szociálpolitikai, néprajzi stb.) problémáival foglalkozunk. Ugyanígy nem foglalkozunk a cigányságot övező előítéletekkel, mert szociológiai és szociálpszichológiai ismereteink alapján tudjuk, hogy ezek vannak, és eddigi kutatásunk nem tud újat adni az előítéletek gazdag irodalmához. Nem foglalkozunk azokkal a közoktatási intézményeken belüli problémákkal, amelyek egyrészt a műveltségtartalomhoz, annak közvetítési módjához, a cigány tanulók beiskolázásához, a verbális és nonverbális intelligencia mérési kérdéseihez kapcsolódnak. Ezzel szemben modelleket keresünk (és esettanulmányunkban egyet leírunk), miképpen áll interakcióban egy cigány közösség és a környező magyar közösség értékeit hordozó iskola, hogyan él együtt két értékrend, hogyan zajlik a való-

ságban az értékközvetítés – a mi megfogalmazásunkban a társadalmiasulás, a szocializáció – folyamata.

Hipotéziseink vizsgálata inkább „puha", mint „kemény" adatokat igényelt, ezért választottunk mintául egyetlen iskolakörzetet. A vizsgálat legfőbb módszere a strukturált mélyinterjú volt, amit folyamatosan végzett iskolai és családi megfigyelés, jegyzőkönyvezés egészített ki. Az interjúkkal az egyének és családok élettörténetét, földrajzi és társadalmi mobilitását, iskolai-munkahelyi tapasztalatait és élményeit, a szomszédsági, rokonsági viszonyrendszerét, az óvodával, iskolával kapcsolatos várakozásait, a gyermekek jövőjére vonatkozó terveit, életmódjának, nevelési szokásainak néhány elemét, a csoportra és másokra vonatkozó nézeteit, vélekedéseit kívántuk megismerni.

Tizennyolc család tagjaival összesen 32 mélyinterjú készült, további négy családban gyűjtöttünk kiegészítő információkat. Valójában ennél nagyobb a megkérdezett cigány felnőttek és gyermekek, a többé-kevésbé megismert családok száma, mivel az interjúkat több ülésben készítettük, meg-megszakítva az éppen odalátogató rokonokkal folytatott beszélgetésekkel.

Mivel a körzet szempontjából releváns közoktatási intézményhálózat egészét meg akartuk ismerni, felkerestük a körzet óvodáját, a kerületben (de a körzeten kívül) működő dolgozók esti általános iskoláját és a kisegítő iskolát is.

Az intézményekben az igazgatókkal (vezető óvónővel), az illetékes igazgatóhelyettesekkel, valamint (az általános iskolában és az óvodában) a felkeresett cigány gyermekek óvónőivel, osztálytanítóival, illetve osztályfőnökeivel készült interjú, melyekben elsősorban a gyerekekkel kapcsolatos tapasztalatokról kérdeztük beszélgető partnereinket. Beszélgetéseket folytattunk tovább a kerületi művelődési osztály vezetőjével, az óvodáért felelős tisztviselőjével, a kerület (nyugalmazott) gyámügyi előadójával, cigánygondozóval, a védőnővel. Valamennyiüktől támogatást kaptunk, sok olyan szempontra világítottak rá, amelyek segítették munkánkat.

Eredeti célkitűzésünk az volt, hogy a gyermekek apjával, anyjával, illetve a nevelésben befolyást gyakorló felnőttekkel (mindenekelőtt nagyszülőkkel) is interjút készítünk, ez azonban nem mindig sikerült: az anya vagy az apa elzárkózott a beszélgetéstől.

Voltak családok, amelyeket többszöri időpont-egyeztetés után sikerült felkeresnünk, és ahol csak viszonylag hosszantartó ismeretség után voltak hajlandók önmagukról, gyermekeikről beszélni. Vizsgálatunk során ismertük fel, hogy a gyerekek családi nevelésük következtében rendkívül tájékozottak a saját magukkal és családjukkal kapcsolatos kérdésekben. Nem következetesen felhasznált tapasztalatunk, hogy a szakirodalommal ellentétben még a hét–kilenc

éves gyermekek is „jó" interjúalanyoknak bizonyultak: speciális felkészítés nélkül is informatív beszélgetéseket folytattunk néhányukkal (természetesen szülői beleegyezés, néha szülői biztatás nyomán).

A családokkal folytatott interjúkat egy iskolai megbeszélés készítette elő (az iskola igazgatójának a tanácsára és támogatásával), ahol bemutatkoztak egymásnak az iskola cigány tanulói és az interjúkat készítő egyetemisták. A gyerekek kezdeti gyanakvása hamar eloszlott és oldott hangulatban beszéltük meg a kutatás célját, módszereit, kértük meg a gyerekeket arra, hogy közvetítsék látogatásunk szándékát szüleiknek. Ezután a gyerekek választhattak, hogy a jelenlévő interjúerek közül kivel akarnak kapcsolatban maradni. A „plenáris" megbeszélést követően kiscsoportos beszélgetések kezdődtek a gyerekek és az „ő" egyetemistáik között. Ez volt a nyitánya a több hónapon át – némelyiknél a kutatás befejezése után is – tartó kapcsolatoknak. A szükséges további családinterjúkat a cigány közösség tekintélyesebb tagjaival, családjaival – akiknek nem voltak vagy éppen nem voltak jelen iskolás gyermekeik – a kutatás vezetői készítették.

Jelen sorok szerzői több éve maguk is ennek a környéknek a lakói. A vizsgálati eredmények értelmezésében talán segítséget jelent, hogy ugyanazokat az intézményeket, szolgáltatásokat veszzük igénybe, együtt állunk sort a bolti pénztáraknál, kísérjük figyelemmel gyermekeik születését, növekedését, életmódjuk nyilvánosság előtt megjelenő jegyeit és a helyi nem cigány lakosság reagálását. Abban reménykedünk, hogy ez nem tett bennünket elfogulttá sem pozitív, sem negatív értelemben, s a kutatás során kialakult néhány szorosabb, személyesebb kapcsolat inkább segít tisztábban látni, semmint akadályozza a megértést.

A TÁRSADALMI KÖRNYEZET

Az iskola a hetvenes évek fordulóján épült típusépület, 16 tanteremként használt helyiség áll 22 tanulócsoport rendelkezésére. A tanulók teljes létszáma 650. Az 1983/84-es tanév elején 25 cigány tanulót tartottak számon az iskolában. Az iskolának tornaterme van, s 4-500 méter távolságban lévő tanuszodát is használhatják a gyerekek.

Az óvoda szintén panelépület a hetvenes évek elejéről. Ez azonban változatosabb formájú, anyagú, kiképzésű, mint az iskola. Körzete egybeesik az iskoláéval, s több mint 200 gyermeknek ad helyet. Vizsgálatunk idején 12 kisgyermek volt cigányként számon tartva.

Bár az iskola és az óvoda a környék „kulturális centrumai", elhelyezkedésük – különösen az iskoláé – korántsem centrális. Egyik oldalon egy nagy alapterületű, de kevesek által használt bekerített sportpályára néz, a másik oldalán egy régóta tervezett strand félbemaradt építkezésének romjai láthatók – a medencéhez kiemelt föld dombjait leginkább néhány kutyatulajdonos tudja hasznosítani.

Az iskolakörzet a főváros egyik – közigazgatásilag központi, földrajzilag inkább peremkerületi – családi házas városrészében helyezkedik el. Őslakosai kertészek voltak. A két háború közötti parcellázások során nadrágszíj-parcellákat (50x20 méter) alakítottak ki, melyeken két-szoba-konyhás ikerházak épültek vasutasok, postások, kistisztviselők számára. A mai utcaképet különböző időszakokból származó, eltérő anyagi, kulturális színvonalat tükröző házak együttese határozza meg. Az épületek többsége családi ház, melyek sorába kevés fantáziával – és kevés pénzből – épült 4–12 lakásos társasházak ékelődnek be. Itt-ott állnak még a legrégibb alacsony kis parasztházak, melyeket előkert választ el az utcától, egykori kertészetek megmaradt területén a telek végén elhelyezkedő vályogból készült nyári konyhák (ma ezek lakatlanok vagy idős emberek lakják). Ezek azonban lassacskán eltünedeznek, helyükbe a hetvenes évektől társasházak, majd jómódról árulkodó, kisvárosias, egy-kétszintes kockaházak épültek. Az ikerházakat a nyolcvanas évek elejétől egyre-másra átépítik: gyakori az emeletráépítés, tetőtér-beépítés, a legújabban épült házakon szaporodnak az egyedi megoldások, a nemes anyagok. Az utcakép ma is falusias-kisvárosias. A családi házak előkertjeiben gyakori a virágoskert és a veteményeskert vegyes telepítése.

Az elmúlt években jelentősen javult az infrastrukturális ellátottság: a néhány évvel ezelőtti fővárosi elemzésekben még porral súlyosan szennyezettként nyilvántartott terület útjainak jelentős része kapott szilárd burkolatot, megindult a csatornahálózat bővítése és a vezetékes gázszolgáltatás kiépítése.

A lakossági szolgáltatás domináns intézményei a különböző elnevezések alatt működő vendéglátóhelyek: ezekből az iskolakörzet területén összesen hét van (presszó, büfé, kisvendéglő, söröző, étterem), jórészük magántulajdonban. Mivel a területnek sem átmenő forgalma, sem nagyobb számú foglalkoztatottal működő munkahelye nincs, ezek csak az itt élő lakosságra és a magánerős építkezéseken dolgozó munkásokra épülnek. Egy egész napos nyitva tartással működő ABC (gyakorlatilag élelmiszerbolt), néhány kisebb, félnapon át nyitva tartó KÖZÉRT, hentes, egy ritkán nyitva tartó kis patika, két zöldséges, két trafik (bazár), egy építőipari kiskereskedés és egy fennmaradásáért küzdő virágbolt alkotja a környék bolthálózatát. A viszonylag új „szolgáltatóház" szintén a kevéssé prosperáló szolgáltatásokhoz tartozik: a Patyolat gyakrabban van zárva, mint nyitva, a rádió-televíziószerelő felvevőbolt szinte állandóan zárva tart, csak a fodrászat és a kozmetika keresettebb és üzemel folyamatosan.

A bolthálózat leírásából már kiderül, hogy a magánvállalkozásnak a környéken jelentős a szerepe: ezeknek a létesítményeknek a zöme hosszú ideje működött és működik, legfeljebb a profil módosult valamennyire.

A környék arculatának meghatározásához mellettük legalább ennyire hozzájárul a minden negyedik-ötödik házon található cégtábla, amely a tulajdonos kisipari szolgáltatásait hirdeti: tévé- és rádiószerelő, fodrász, varrónő, vízvezeték-szerelő, gázszerelő, autószerelő, kőműves, kertész és fuvaros, újabban különböző gmk-k stb. Rajtuk, adózó kisiparosokon kívül közismerten könnyen lehet hétvégi munkára szakképzett vagy gyakorlott – hivatalosan nem regisztrált – szakembert találni, elsősorban építkezési munkákhoz. A kis- és magánvállalkozások kockázatosságát – nem annyira a befektetés megtérülésének biztonságára, hanem a jogi, a hatósági esetlegességekre gondolunk még az adózóknál is – enyhíti a kisvárosias összetartozás tudata, egy működő lokális társadalom. Bekerülni, integrálódni ide, az „őslakosokhoz" hasonló jogokhoz jutni, előnyökhöz jutni (ilyen például az új iparengedély, italmérési engedély) a kívülállóknak csaknem lehetetlen. Ez az összetartozás – nemegyszer cinkosság – természetesen nem zárja ki azt, hogy a túlságosan gyorsan gazdagodó szomszéd ellen irigyei feljelentést tegyenek. Ez az üzleti kockázat.

A fentiek zömmel a családi és ikerházak lakóira vonatkoznak. A társasházakba inkább idegenek költöznek: fiatal alkalmazottak, pályájuk kezdetén járó értelmiségiek. Bár egy-egy esetben előfordul, hogy társasházon is megjelenik

egy kisipari tevékenység hirdetése, ez inkább kivétel. Őslakos nemigen költözik itteni társasházba – már csak azért sem, mert a baráti kör, a szomszédság szakmai tudását, munkáját hasznosítva olcsóbb családi házat, mint társasházi lakást építeni.

A közösségi élet elsőrendű színterei a „kocsmák" (az idézőjel az elnevezések sokféleségére utal). Legtöbbjüknek kerthelyisége van, tavasztól-őszig fagylaltot, édességet is árulnak. A kerthelyiségek vendégkörében délutánonként gyakran látni asszonyokat, gyerekeket, ám mikor a kiszolgálás zárt ajtók mögé kényszerül, gyakorlatilag csak férfiak népesítik be. Ősztől tavaszig a gyengébb nemet és a legfiatalabbakat szinte kizárólag a cigányok képviselik. A délelőtti féldeci vagy néhány korsó sör (hétvégén) a „magyaroknál" férfiszórakozás, míg az asszonyok otthon az ebédet főzik, a gyerekeket nevelik, ugyanígy férfiak üldögélnek a záróráig poharaik mellett.

Valódi éjszakai élet a környéken nincsen: este kilenckor minden vendéglátóhely bezár. Ez egyaránt szolgálja a másnapi munkanap zavartalanságát (a környék szorgos kisvállalkozói nem engedhetik meg maguknak a gyakori éjszakázást), és a kerületi tanács belkereskedelmi politikáját. (Feltételezhetően a rendőrséggel egyetértve közbiztonsági okokból is elzárkóznak a nyitva tartás meghosszabbítására irányuló igények elől.)

A körzet cigány lakosságának zöme kereskedő: foglalkozásuk szempontjából illeszkednek tehát a családi házak lakosságához. Ez a kisipar nem kevésbé prosperáló, mint a környék többi magánvállalkozása, és ugyanúgy űzik adózók, iparengedéllyel rendelkezők és engedéllyel nem rendelkezők, ahogyan a többi kisipari tevékenységet.

Az önálló vállalkozás adta öntudat is hasonlóan jelenik meg cigánynál, nem cigánynál. Ez az öntudat abból táplálkozik, hogy „én adózom a tanácsnak", „én többet adózom a kerületnek, mint a szomszédos társasház állami alkalmazottai együttesen". Úgy tűnik, ez a cigány csoport megtalálta azt a helyi társadalmat, amelybe foglalkozása, anyagi színvonala, életmódjának külső jegyei alapján integrálódhat. (Hogy ez miért nem történt meg eddig, arra is választ keres ez a kutatás.)

Beköltözésükről rémhírek terjednek: a gazdag cigányok felvásárolják az eladó családi házakat, ha magyar akarja megvenni, készpénzzel ráígérnek, fenyegetéssel rávettek egy öreg nénit, hogy adja el nekik a házát, nem engedik, hogy magyar megvegyen családi házat stb. A rémhírekben, a „jönnek a cigányok!" közérzet kialakulásában szerepet játszik, hogy ezek a családok szokatlanul jómódúak. Nem a magyar környezethez viszonyítva (közöttük is van sikertelen és sikeres vállalkozó), hanem a cigányság egészéhez képest. Nem könnyű

beletörődni, hogy „egy cigány" ugyanolyan, netán jobb anyagi körülmények között éljen, mint „egy magyar".

Ezen kívül pedig tény, hogy „jönnek a cigányok". A terület másik cigány csoportja Szabolcs-Szatmár megyei magyar cigány, akik építőipari segédmunkásként vagy takarítóként dolgoznak. Gyermekeikkel együtt ősszel költöznek a fővárosba, nyár elején, tavasz végén pedig haza, ahol többségüknek van ugyan „Cs-lakása", de munkát nemigen találnak. A munkáltató téesz „munkásszállásokon" helyezi el őket. A „munkásszállások" valójában albérletbe kiadott szobák, sufnik, ahol áttekinthetetlen számban, igen rossz körülmények között húzzák meg magukat.

A magyarok az IBUSZ-nak, építőipari vállalatok lengyel munkásainak adnak ki szobát, inkább csak cigány családok hajlandók cigányoknak szállást adni. A szabolcsi cigányok anyagi életkörülményeikkel összefüggésben a terület legrosszabb helyzetű lakossági csoportja. Valójában nem tagjai a helyi társadalomnak, átmeneti és – hasznosságuktól függetlenül – terhes, lenézett szállóvendégek nemcsak a környék, hanem a különböző állami hivatalok szempontjából is: még a kerületi cigánygondozó kompetenciája sem terjed ki rájuk, mivel nem állandó bejelentett lakosok. Tőlük nemigen kapnak munkát a helyi iparosok, rajtuk nem gazdagodnak meg a „szórakozóhelyek" tulajdonosai.

Gyermekeik javarészt a kisegítő iskolába járnak, általános iskolás olyan kevés volt közöttük kutatásunk idején, hogy – bár velük is készültek interjúk – leírásunkat rájuk nem tudtuk kiterjeszteni. Így a következőkben, ahol a cigány családokról, gyermekekről lesz szó, az előbbi csoport tagjairól beszélünk.

A VIZSGÁLT CSOPORT

Az iskolakörzet területén élő mintegy 50 család közelebbi-távolabbi rokonságban van egymással. Egyikük összeszámolta a környéken élő rokonait: 72 első és megközelítően 200 másod-unokatestvért tart számon. Magukat „igazi" vagy „vérbeli" cigánynak mondják, egyesek tiltakoznak, mások úgy tudják, hogy oláh cigányok, sőt a csoporton belül is a lovári elit tagjai.

A megkérdezett felnőttek életkora 24 és 55 év között van, többségük 30–40 év közötti. A legidősebbek az 50–55 év közötti nagymamák és nagypapák – szomorú jele ez annak, hogy még ebben a cigány csoportban is rövid az élettartam. A férjek és feleségek nagyjából egyidősek (két-három év korkülönbség jellemző). A legidősebb édesanya közel 50 éves, a legfiatalabb a felkeresettek közül 24 éves: iskolás gyermekeik egyidősek. E nagy különbségek miatt nehéz általánosságban jellemezni a családon belüli gyermekszámokat. Az idősebb szülőknek négy-öt gyermekük van (három-négy felnőtt, házas, egy késői kicsi), a fiatalabbaknak egy-három. A mai nagyszülők (idősebb szülők) még 10-12 gyermekes családokban nőttek fel, a szülői nemzedéknek 4-6 testvére van. Ez egyértelműen mutatja a demográfiai magatartás változását.

A külső megjelenésben, öltözködésben jelentős különbségek vannak nemek és generációk szerint. Az idősebb és középkorú férfiak úgy öltözködnek, mint a klasszikus (tehát nem a modern) munkásosztály megfelelő korú és jövedelmű tagjai. A fiatalok sportos vagy „digós" ruhákban járnak (nyáron gyakori a fehér öltöny sötét inggel, fehér nyakkendővel, télen, irhabekecs, divatos sportcsizma vagy farmer-trikó-pulóver). Az öltözködésben a nők őrzik a hagyományokat: az idősebb asszonyok gyakran vesznek fel virágos, bő szoknyát, színes kendőt, de ha „városi" öltözetet hordanak is éppen, legalább a fejkendő hangsúlyozza etnikai hovatartozásukat. A nők haját nem vágják le, a kislányok két, a nagyobbak egy hosszú copfba fonva viselik, házasság után pedig (néha mesterien elkészített) kontyba csavarják. A gyerekeket modernül, igényesen – a divatnak és az időjárásnak megfelelően – öltöztetik: nyáron mindkét nemű gyerekeken farmer-trikó van, télen bélelt anorák, vattás nadrág, hótaposó csizma. A lányok öltözködése – erről később bővebben lesz szó – úgy 10-11 éves korukig „gyerekes", utána már nem hordanak nadrágot, csak szoknyát, ruhát.

Talán tudománytalannak hat megjelenésük fontos jegyének hangsúlyozása: nemcsak rendkívül ápoltak, hanem feltűnően szépek. És nemcsak a gyere-

kek, a serdülő lányok és fiúk: az idősebb asszonyok is megtartanak valamit fiatalkori szépségükből, a fiatal nemzedék pedig láthatóan ügyel arra, hogy minél tovább vonzó maradjon.

A családok többsége komfortos, illetve összkomfortos családi házban lakik, egy négytagú család másfél szobás tanácsi lakásban, egy öttagú egyszobás tanácsi lakásban él – ők azonban most építik a környéken családi házukat –, egy család pedig régi építésű romos parasztházban lakik. A lakáskörülmények jelzik az anyagi színvonalnak azt a skáláját, amelynek mentén a vizsgált cigány csoport elhelyezkedik. Az anyagi különbségek azonban tapasztalataink szerint nem merev választóvonalak a családok között.

Személyautóval szinte mindegyik család rendelkezik: tipikus az 1600-as Lada, és a skála a Moszkvicstól a Mercedesig terjed. Az autó státusszimbólum és munkaeszköz. (Az egyik családnak külföldön elromlott, és egyelőre ottmaradt a személygépkocsija. Nyolcéves kislányuk: „Most csak nekünk nincs autónk. Szegény apunk úgy szégyelli!")

A családi házak kertjeit nem minden család használja veteményes- vagy virágoskertnek, többhelyütt a be nem fejezett építkezés, átépítés, a kezdődő tatarozás, bővítés miatt építőanyagok lerakóhelye, másutt jól-rosszul gondozott füves terület. Van azonban olyan család is, amely – akár a szomszédok – még a ház elé, a járda mellé is virágokat ültet.

A lakások ápoltak, tiszták. A család rendszerint nem lakja be az egészet. Akár a hagyományhű paraszt családoknál, a legtöbb helyen itt is a konyha a mindennapi élet elsőrendű színhelye. A konyhát rendezik be a legtöbb gonddal: festett tányérokkal, terítőkkel, abroszokkal díszítik. Sok családnak van a kamrában befőttje, lekvárja: egy-egy nagymama rendszeresen befőz télire, és ellátja gyermekei családját is. A család – legalábbis amíg a gyerekek kicsik, a „lányokon nem látszik, hogy lány" – alvóhelyül csak egy szobát használ. Van olyan család, ahol tisztaszobát is fenntartanak: itt kapnak helyet az óragyűjtemények, nipp- és porcelánvitrinek, a kiemelni kívánt új bútor, szőnyeg. Mindenütt rengeteg a szentkép.

Nem ritkaság, hogy nagyvilágias modorú, magabiztos fiatalemberek Ladáját a másoknál szokásos erotikus fotók helyett szentképek díszítik. Indoklás: mert szép.

Fürdőszobája minden családnak van, és használják is. Bár a jómódnak ez a szintje a legtöbb családnak viszonylag friss tapasztalata, öntudatosan, legalábbis az idegen előtt nem hivalkodva élnek vele és benne. A háztartási gépekkel való ellátottság megfelel a környék nem cigány háztartásainak: hűtő-

gép, mosógép (automata vagy centrifugával kiegészített) hozzátartozik a konyha-fürdőszoba berendezéséhez.

A kézi mosásnak nagy a becsülete: egy fiatal férj büszkén mutatta világos farmerjét, a felesége kézzel mossa, géppel sose lenne ilyen makulátlan. (Emellett nagyobb mosásokra, tisztításra igénybe veszik a Patyolatot is.)

A rádió, magnó, televízió (esetenként színes tévé) természetes tartozékai a lakásnak. Néhány családnak van videója is, ennek tulajdona azonban (talán mert a túlzottan magas életszínvonalra utal, talán mert a beszerzés forrását nem ítélik teljesen legálisnak, talán mert a vetített filmek problematikusak) titoknak számít.

A hagyományos technikai eszközök használatában jártasak, gyorsan és szívesen barátkoznak az elektronika újabb termékeivel is. Ez részben üzleti kérdés, részben természetes következménye a hagyományos technika használatában való jártasságnak – és a gyakori nyugat-európai utaknak. Érdekes, hogy a személyi számítógép kevésbé ismert a videónál, úgy tűnik, ebből az „üzletből" kimaradtak.

Egy fiatal kereskedő kérdései a számítógéppel kapcsolatban: mire való, ki tudja használni, hol és mennyi idő alatt lehet megtanulni a használatát, menynyibe kerül Ausztriában, az NSZK-ban, Svédországban, milyen típusok vannak, melyiket érdemes megvenni. Egy jelen levő idősebb rokon legalábbis a kevésbé kényes kérdésekre meglepő szakszerűséggel válaszolt, többek között a Basic-nyelv használatának előnyeit fejtegetve.

Annak ellenére, hogy a helyi magyar lakosság riadozva észleli a cigány családok számának növekedését, interjúalanyaink nem panaszkodtak szomszédsági konfliktusokról. A „semmi közünk egymáshoz, mindenki éli a maga életét" típusú közöny is csak egyszer fordult elő anyagunkban. Általában az a vélekedés a jellemző, hogy a szomszédokkal nagyon jó a kapcsolat, a szomszédok örülnek, hogy éppen ők költöztek melléjük. (Azt természetesen még csak találgatni sem tudjuk, azért örülnek-e a szomszédok, mert rosszabb cigány családra számítottak, vagy pedig valóban kölcsönösen kielégítő a viszony.)

A gyerekek a szomszéd magyar gyerekekkel – ha egyáltalán – inkább csak a ház előtt, az utcán találkoznak. A cigány gyerekeket szüleik nem engedik „idegen" családhoz, a magyarokat pedig nem hívják be.

A szomszédsági kapcsolatok – amennyire meg tudtuk ismerni – a barátságos köszönésben, a kerítésen át váltott néhány barátságos mondatban realizálódnak, „jóságukat" az határozza meg, hogy veszekedések, jelentősebb konfliktusok nem fordulnak elő. (Interjúpartnereink visszatérően hangsúlyozzák: nem veszekedősek, nem verekedősek, ezért szeretik őket a szomszédok.) Azok a

szomszédsági konfliktusok, amelyekkel másutt talán számolni lehetne, itt nem jellemzők: a gyermekek, felnőttek tisztelik a magántulajdont, nem rongálnak, a kertes családi házakban a vendégjárás nem terhes a szomszédok számára.

A szomszédsági kapcsolatok olyan intenzitásáról sem hallottunk, hogy a gyermek időleges megőrzése, felügyelete lenne a segítségkérés tárgya. Valójában nincs is rá szükség: pár száz méterrel odébb biztosan lakik egy közeli rokon, akire ilyen esetben támaszkodni lehet.

Ebben a környezetben a cigányok és a magyarok kapcsolata természetesen rendkívül ellentmondásos. (Ez egyúttal azt is jelenti, hogy sokkal kedvezőbb, mint azokon a helyeken, ahol a viszony egyértelműen rossz.) Az életstílus legfontosabb feltételei és jegyei gyakorlatilag egyenlőek környezetükkel (lakásnagyság, komfort, családnagyság, foglalkozás, jövedelem, fogyasztás stb.). Fontos elemei a környezet gyarapodásának (megrendelők, fogyasztók, ügyfelek, vásárlók). Munkajelleg szerint illeszkednek a környezethez, életvezetésük, életmódjuk fizikai értelemben aligha zavarja a magyar lakosságot.

Ezzel szemben nagyon ritkán láthatók magányosan, inkább csoportosan jelennek meg az utcákon, a boltokban, a járműveken: minél többen vannak, annál fenyegetőbbnek látszanak, így erősödnek a cigányság inváziójáról alkotott benyomások. Életmódjuk elemei önmagukban nem zavarhatják a környéket, ezzel szemben idegenek, kissé titokzatosak, kissé irritálóak, mert néhány szokásuk láthatóan más. A másság köztudottan feszélyezettséget, idegenkedést, távolságtartást okoz. Jóllehet foglalkozásuk jellege harmóniában van a környék foglalkozási struktúrájával, de „monopóliumuk", a használtcikk-kereskedés a napisajtóban, az eszpresszói beszélgetésekben, a közvéleményben gyanús mesterség. Mindenki tudja – a gyanakvó és ellenséges emberek is –, hogy erre a foglalkozásra szükség van, de a foglalkozás gyakorlása tisztességtelen, lealacsonyító. A gondolatoknak, érzelmeknek, magatartásoknak e kettősségeivel mindkét fél tisztában van, ez növeli a viszony feszélyezettségét, itt-ott már a viszony zavaráig vezető módon.

Ezekre a kettősségekre vezethetők vissza a kettős mércék és a kettős kódexek. A cigányok saját magukat is kettős mércével mérik. Az egyik mérce szerint a legfőbb érték a környék harmóniája: a „tisztességes" foglalkozás, a kevés cigány, a nem feltűnő életmód. A másik mérce szerint a legfőbb érték (mint az egész környéken) a családi összetartás, a foglalkozásbeli egymásrautaltság, a csoportszolidaritás. Ha egy cigány csoport következetesen alkalmazza önmagára ezt a kettős mércét (emellett ismeri saját fontosságát és nélkülözhetetlenségét), akkor hihetetlenül súlyos belső vagy csoportközi konfliktusoknak kellene

következniük. Esettanulmányunk többek között azt mutatja be, hogy a józan ész ellenére miért nincsenek ilyen konfliktusok.

A környezet kettős kódexét a szociológiából és szociálpszichológiából ismert folyamattal tudjuk illusztrálni. A huszadik században bárhol megjelent egy lenézett, előítéletekkel övezett népcsoport, akkor annak a környéknek a presztízse süllyedni kezdett. Estek a telekárak, a lakásárak, leromlottak az üzletek, hagyták tönkremenni a házakat, és az őslakosság egyre romló vagyoni helyzetéért egyértelműen a jövevényeket okolhatta – teljes joggal. Ezért sokhelyütt a helyi lakosság egyszerűen nem engedi meg, hogy idegen népcsoport tagjai beszivárogjanak, házakat, utcasorokat felvásároljanak. A vizsgált körzetben (ha egymás között vannak az őslakosok) panaszkodnak a cigányság inváziójára. A valóságban ugyan pszichológiailag nemkívánatos, gazdaságilag viszont rendkívül szerencsés ennek a csoportnak a megjelenése. Szerepük van abban, hogy ugrásszerűen emelkednek a telek- és lakásárak a környéken, a magas áron megvásárolt roskadozó házakat gyorsan rendbehozzák, a telket közművesítik, így még a nyolcadik szomszéd vagyona is gyarapszik, hiszen egyre szebb utcában lakik. Megjelenésük tehát valóságos áldás. Hosszabb távon azonban valószínűleg a városszociológának és az előítéletek pszichológiájának lesz igaza: az ingatlanok értéke csökkenni fog. A magyar lakosság a biztos mai haszon és a bizonytalan holnapi veszteség kettős mércéjével mér.

A terület értékének növekedése-csökkenése a cigányok számára is növekedést és csökkenést jelent. Tartós növekedést csak akkor tudnak elérni, ha több cigány nem vesz házat a környéken. Így érdekük a cigányság „inváziójának" megakadályozása. Ezzel szemben érzelmileg lehetetlen szétszakadva, elgyökértelenedve élni, tehát a „nagycsaládnak" egymás mellett kell élnie. Tekintettel kell lenniük a környezet és saját érdekeikre egyaránt, ezért az egymás mellett élést és a terület „blokádját" egy kompromisszummal szeretnék feloldani. A csoport tagjai nem egymás mellett, hanem fél utcával arrébb vásárolnak, építkeznek. Ez látszólag megoldja a harmónia problémáját, egyensúlyt teremt a két csoport között, valójában azonban az előítéletek kölcsönös átvételéről és megerősítéséről van szó.

A kölcsönös előítéletek bizonyos magatartási modelleket tételeznek fel. Szempontunkból az tűnik lényegesnek, hogy itt is egyszerűsítés lenne előítéletek létéből vagy tagadásából messzemenő következtetéseket levonni.

A személyes magatartás szintjén az előítéleteknek iránytű jellege van, a csoportközi viszonyok szintjén inkább a konformizmus jelei (*Heller*, 1966). Ezen a környéken általában nem illő örömmel vagy egyenrangúként fogadni a cigány családokat. Ezzel szemben lehetetlen (ez szintén a tradíciókból követke-

zik) nem köszönni a szomszédnak, nem szolgálni ki valakit az üzletben, nem szidni együtt az időjárást. Tehát általában helytelenítik ennek a cigány csoportnak az életmódját, lenézik a foglalkozását, megvetik a szokásait, elzárkóznak a nyilvános kapcsolatok elől. X vagy Y esetében azonban természetes a kézrázás, egymás hátbaveregetése, a szép kisgyerekre való rámosolygás, a figyelmeztetés, hogy puha a hátsó gumi. A személyes kontaktusokat mind a magyarok, mind a cigányok igyekeznek árnyékban tartani. Így a társadalmi háló csak alapos megfigyeléssel vagy hosszú interjúkkal fedhető fel. Egyszerre állíthatjuk, hogy vannak szegregációs és izolációs erők, és azt, hogy viszonylag szoros kapcsolat van a két csoport között, csak éppen az utóbbit érzelmi hálózatnak vagy elrejtett hálózatnak tartjuk. Létét és működését sem a közigazgatás, sem a közoktatás nem használja ki, mert nem is tud róla, jóllehet igen előnyös lennek élni az informális struktúrával.

A családok földrajzilag nem túl nagy, társadalmilag azonban hatalmas utat jártak meg. Az idősebbek, az 50–60 év közöttiek emlékezetében még eleven 1944 tragédiája, amikor a cigányokat és a zsidókat együtt hurcolták gyűjtő és megsemmisítő táborokba, a szökések, a bujkálások, a gyermekként megélt rettegés, örökre eltűnt családtagok és egész családok emléke, de a segítséget nyújtó idegenek iránti hála is. Emlékeiket hosszú családi beszélgetéseken adják tovább gyermekeiknek, unokáiknak. (A troliban, boltban lökdösődő, tolakodó ma is könnyen megkapja tőlük a minősítést: „Mit csinál maga, hát nyilas maga?!")

A környező külső kerületek valamelyike az idősebbek életének első állomása. Az első lakások putrik, fabódék, vasbódék voltak. A hatvanas években vette kezdetét ezeknek a telepeknek a felszámolása, illetve a cigányok önerős építkezésének támogatása. A következő tipikus lakóhely a „Cs"-lakás. Ezek szanálása után lakótelepen, kisajátított régi családi házakban kaptak tanácsi lakást. Ezeket cserélték fel vásárolt és modernizált vagy újonnan épített önálló családi házra, ahol együtt tud élni legalább három nemzedék. Putrikból, fabódékból a többszintes kertes családi házig (olyan környéken, amelyet ők büszkén hasonlítanak a Rózsadombhoz), és mindez másfél évtized alatt – megannyi „karrier-történet"!

A foglalkozások alakulása is jól mutatja azt a hihetetlen alkalmazkodóképességet, amely e családoknak a sajátja. A nagyszülők mai nemzedéke kisgyermekkorában családjában a lókereskedés mesterségét tanulta (sok, házassággal végződő ismeretség kezdődött az egykori Haller-piacon). Voltak a felmenők között még „tollas-cigányok", „drótos-cigányok" is, és ezzel nagyjából be is fejezhető a hagyományos mesterségek sora. Az ötvenes években lehetetlenné vált

a lókereskedés, néhányan akkor kezdték el a használtcikkek adásvételét. Mások, akiknek erre nem volt módjuk, az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején disznóhizlalásba fogtak. A ma már kisvárosias környéken akkor évi ötven disznót is felhizlaltak.

A házépítéshez nyújtható kölcsön és egyéb kedvezmények, jogosítványok (és a rendőrségi eljárások) szükségessé tették, hogy a férfiak állásba menjenek. Így meg kellett tanulniuk a gyári munkát (a kérdezettek között a nehéziparban végzett segédmunka a jellemző). Rosszabb esetben a megrokkanás, jobbik esetben csupán a kisvállalkozások előtt megnyíló lehetőségek következtében a gyári munkát a használtcikk-kereskedői, vásározói iparengedély kiváltása, a feleségek (vagy férjek), nagyobb fiúk segítő családtagkénti besorolása váltotta fel.

A felnőtt családtagok iskolai végzettsége meglehetősen változatos képet mutat. A nők (nemcsak a nagyanyák, hanem a harminc körüli anyák) egyetlen iskolai osztályt sem végeztek, legfeljebb azonban 2-5 osztályt. Az elvégzett osztályok számától függetlenül két fiatal édesanya nem tudja a nevét leírni, egy nagymama viszont rendszeresen olvas (a Bibliát; ez volt egyébként az egyetlen könyv az összes családban). A fiatalabb férfiak ezzel szemben megszerezték az általános iskolai végzettséget. A tipikus az, hogy 2-5 osztályt gyermekként, nappali tagozaton végeztek, a többit a dolgozók esti iskolájában, üzembe kihelyezett általános iskolában.

A húsz év körüli fiatal felnőtt férfiak között kivételként van olyan, aki nappali tagozaton jutott el az általános iskola befejezéséig. Az interjúkban történt említés szakképzett, sőt érettségizett testvérekről, ők azonban külföldön (USA, NDK, NSZK, Svédország) vagy az ország távoli pontjain élnek.

Íme egy kedves legenda: az egyik apának az öccse nagyon szép cigány fiú volt, aki katonáskodása alatt beleszeretett egy gazdag parasztlányba. A fiatalok a szülők tiltakozása ellenére összeházasodtak. Máig boldogan élnek, a fiú közben autószerelő műhelyt nyitott, kitanulta a szakmát. Ma városszerte „Doktor úrként" ismerik és tisztelik.

„Ehhez a kereskedéshez nem is kell iskola, csak ravaszság és jó beszédkészség" – fogalmazta meg véleményét az iskola egyik pedagógusa. Úgy tűnik, részben igaza van, hiszen sokan tényleg sikeresek iskola nélkül is. A dolog azonban nem ilyen egyszerű. Általános iskolai végzettség szükséges a gépkocsivezetéshez, az iparengedélyhez, és szükség van olyan tudásra is, amit iskolán kívül nehéz elsajátítani.

(Ezért fogadott művészettörténész-tanárt állítólag az egyik család, s nehéz volt ellenállnunk a kérésnek: tanítsuk meg a család valamelyik tagját németül – természetesen tisztességgel kialkudott órabérért –, segítsünk hozzá valakit a

hetedik-nyolcadik osztály elvégzéséhez.) A tudás fontos, habár nem feltétlenül az, amit az iskola tanrendileg ingyen biztosít. Hosszabb távon a kereskedés már nem látszik perspektivikusnak – legalábbis a kevésbé sikeresek szerint. „Valahogy minden szakma elkezd egyszer leromlani"; „ennek a szakmának már nincs jövője"; „a gyerekeim már túl műveltnek hiszik magukat, hogy folytassák apjuk mesterségét" – a különböző érzelmi vagy racionális töltetű megfogalmazások (elsősorban) fiaik jövőjével kapcsolatos tervekben nyernek konkrét formát. A folyton változó gazdasági körülményekhez való alkalmazkodás képességének bizonyítékát látjuk a szakirány kiválasztásában. A szolgáltató szféra mint a felfelé, egyúttal integrációra való törekvés jelenik meg abban a szándékban, hogy a gyermekek az általános iskolán túl is az iskolarendszer keretei között szerezzenek magasabb szakmai képzettséget.

Az iskolai végzettség emelkedése inkább kísérője a felemelkedésnek, mint csatornája. A foglalkozást ma is tradicionálisan adják át: a gyermekek a családjukban sajátítják el a szakmai ismereteket. Az így megalapozott önállósodásnak jogi kerete az a lehetőség, hogy az általános iskolát végzett fiatal (szülei mellett) kisegítő családtagként jelentkezik be, s hároméves szakmai gyakorlat után önálló kisipari engedélyt vált ki.

A felemelkedés, az anyagi gyarapodás motorja a család, a közösség kohéziós ereje. Ez a megállapítás így talán kissé önkényesnek tűnik – később fogjuk részletesebben indokolni –, figyelemre méltó azonban a családok stabilitása.

A felkeresett családokban – beleértve természetesen a nagyszülők nemzedékét is – egyetlen esetben fordult elő válás, pontosabban második házasság. Függetlenül attól, hogy az együttélést a polgári hatóságok hivatalos házasságkötésnek ismerték el, vagy ún. *cigányházasság*ról van szó, régi szokás szerint a szülők egymás közötti megegyezése alapján született, vagy a fiatalok közötti szerelem alapján (is), a házasságok egy életre kötött szerződések. E szerződésekben azonban jóval több a determinisztikus elem, a fatalizmus, mint az egyének szabad választása. A házasság nem két fiatal magánügye, hanem két családé, sőt az egész közösségé (amennyiben hozzájárul kohéziójához, komplementaritásához). Talán kissé anakronisztikus a hasonlat, de úgy tűnik, a család, a rokonság, nem a két „pioneer" vállt-vállnak vetett, egymás hátának támaszkodó magatartási modelljét sugalmazza-kényszeríti, hanem inkább a búr telepesek nagy vándorlásának szekérvárépítő, állandóan mozgásban lévő, alkalmazkodó, foglalkozásváltogató, csoportos viselkedését mintázza.

A családi kapcsolatok stabilitása egy jobbára ellenségesként érzékelt világban nemcsak menedék az egyén számára, hanem olyan biztos talaj, amelyről el lehet rugaszkodni. Ugyanakkor persze visszahúzó erő is: túlságosan senki sem

rugaszkodhat el egyénileg, a család együtt, egymást segítve mozdul. Aki – ha van ilyen – önmagát másként szeretné „megvalósítani", elveszti családját, csoportját.

A családok életmódját a foglalkozás jellege jelentős mértékben befolyásolja. Ritka kivételtől eltekintve kötetlen munkaidőben dolgoznak, ennek minden előnyével és hátrányával. Az előnyök között itt a család közösen töltött idejének hosszát emeljük ki: a kisgyermekükkel otthon maradó anyák sincsenek egyedül, férjeik sok időt töltenek otthon. Hátránya – többek között –, hogy a kötelezettségek gyakran kényszerítőbb erejűek, mint a kötött munkaidőben dolgozónál. Egy kínálkozó üzleti lehetőséget nem lehet másnapra, délelőttről estére, estéről délelőttre halasztani. A munkaidő nem alkalmazkodik a foglalkoztatottak többségének munkaidejéhez, nem alkalmazkodik az óvoda, az iskola működési rendjéhez. Ennek azért van jelentősége, mert a családok fontosabbnak tartják azt, hogy gyermekeiket saját maguk biztonságosan hozzákvigyék az iskolába, óvodába, mint a napi bejárás rendszerességét. A hétvégéken szervezett vásárló-eladó körutak gyakran szükségessé teszik az asszonyok részvételét, esetenként természetessé vagy kívánatossá a gyerekek jelenlétét – következésképpen a gyerek iskolai hiányzását.

Bár a szomszédokkal nem járnak össze, és a gyerekek magyar osztálytársaikkal otthon nem találkoznak, a lakásokban állandó a jövés-menés, forgalom. Rokonok ugranak be beszélgetésre, egy üzleti ügy megtárgyalására, közös út előkészítésére. A gyerekek ilyen vagy olyan okból napokat töltenek a nagynéninél, a nagymamánál. A háziasszony úgy készíti az ebédet, hogy az éppen megérkező egy – vagy több – rokonnak is jusson, és teljesen természetesnek tekinti, ha a délidőben érkező vendég elvesz egy darab húst a készülő ebédből.

A gyerekek teljes jogú tagjai a beszélgetéseknek, ha rosszalkodnak vagy túlzottan zajosak, büntetésük legfeljebb néhány perces „áristom" a szobában vagy az udvaron. Ezeken a színes és mozgalmas családi együttléteken éppúgy szó esik a család-rokonság körében történt eseményekről, mint a legutóbb videón látott filmről, a valutaárfolyamokról, a gyerekek iskolai élményeiről (jól kiszínezve), a felnőttek iskolai emlékeiről (ugyancsak kiszínezve), a rendőrség túlkapásairól, az újabb jogszabályokról, az áremelkedésekről és okairól, újsághírekről stb. Nem csodálkozhatunk hát, ha a nyolc-kilenc éves kislány a következőképpen fogalmaz: „Én már nem veszek bútort a szobámba, mert úgyis elköltözünk."

A közhiedelemmel ellentétben az alkoholfogyasztás nem a mindennapok velejárója. Nyilvános helyen is mértékletesen fogyasztják, otthon pedig sokhelyütt nem is tartanak szeszesitalt, vagy csak az esti beszélgetésekhez, tévézéshez

isznak egy-egy pohárral. Természetesnek kell tartanunk: a gyarapodás, vagy az elért életszínvonal fenntartása, a gyermekek számára a megfelelő életszínvonal biztosítása aligha képzelhető el másképpen.

A foglalkozás jellegéből adódóan nem válik élesen külön a családi élet szervezése és a munka, a gyerekek megtanítása a háztartási és a gyermeknevelési tevékenységre, a foglalkozás alapismereteire, a gépkocsivezetésre (jóval korábban a vezetői engedély kiváltásánál). A foglalkozáshoz szükséges ismeretek éppúgy „öröklődnek", mint az országban kiépített üzleti (információs) hálózat, amely apáról fiúra száll.

A pénznek kettős funkciója van: nemcsak a megélhetést, gyarapodást szolgálja, hanem munkaeszköz. A mozgatható tőke ugyanúgy feltétele a kereskedésnek, mint a saját közlekedési eszköz. (Hogy mekkora tőkét mozgat egy-egy család, arról nem tudtunk információt kapni.) Erre a munkaeszközre azonban szinte ugyanolyan mértékben szüksége van egyéb szakmájú kisiparosnak, vállalkozónak is. A kereskedő családokban a nyelv is munkaeszközként funkcionál.

A magyar nyelv biztos ismerete, az árnyalatokat is érzékelő és érzékeltetni képes, fordulatos kifejezésmód, kifejezőkészség egyik legfontosabb eszköze a sikeres kereskedőnek. Vissza-visszatérő téma az interjúkban a saját magyar nyelvi kifejezőkészség, artikuláció jellemzése, értékelése: vannak, akik büszkék választékos, halk beszédmódjukra, mások családi körülményeikkel magyarázzák, hogy nem mindig találják a megfelelő kifejezést.

A cigány nyelv a családban használt (bár nem kizárólagos nyelv), emellett azonban a kereskedő titkos nyelve is, amit csak a beavatottak értenek.

Jellemzi a két nyelv szerepét, hogy beszélgetéseink során, ha több cigányul tudó volt jelen, a beszélő gyakran váltott át cigány nyelvre. Némelykor a nyelv felcserélése öntudatlannak látszott, kérésünkre a mondottakat készséggel lefordították, bocsánatot kértek az udvariatlanságért, a gyerekeket figyelmeztették a vendégnek kijáró tapintatra. Máskor a nem idegen füleknek szánt mondanivalót közölték cigányul (a gyerekek szigorúbb rendreutasítása, a felajánlott adásvételi lehetőség ára stb.).

Több család beszámolt arról, hogy tudatos eljárásokat, stratégiát követ a gyermekek cigány és magyar nyelvű tanításában. Van, ahol a legkisebbekkel csak cigányul beszélnek, mert mielőbb meg kell tanulnia az anyanyelvet, a magyar nyelv megtanítását az oktatási intézményre bízzák. Másutt fordított az eljárás: magyarul kell beszélni a kicsikkel, hogy zökkenőmentesebb legyen az óvodai, iskolai beilleszkedés, cigányul a gyerek megtanul akkor, amikor nagyobb lesz, amikor szüksége lesz a cigány nyelvre. A mindennapi életben persze nem pontosan így valósul meg a két nyelv elsajátítása, a tervezett stratégiák

inkább csak hangsúlyokat jeleznek, és a nyelv – mindkét nyelv – fontosságát, s a fontosság tudatát mutatják.

Az anyanyelv kettős funkciója – és persze csekély társadalmi presztízse – magyarázhatja, hogy első iskolai találkozásunk alkalmából a gyerekek előbb tagadták, majd boldogan vállalták, hogy ismerik anyanyelvüket.

A fiatalabb szülők fontosnak tartják, hogy gyermekeik ne két (cigány és magyar), hanem háromnyelvűek legyenek, tanuljanak meg egy idegen nyelvet, lehetőleg németet.

A német nyelv preferálása az általában konvertálhatóbbnak tartott angollal szemben aligha értelmezhető, mint az előző, polgári korszak kultúrájának „lesüllyedése". Valószínűleg inkább arról van szó, amit nagy idegenforgalmú országokban – Ciprus, Görögország – figyeltek meg: az értelmiségi réteg az angol nyelvet tanulja és ismeri, az alsó középrétegek, amelyek jelentős részben az idegenforgalomból élnek, a németet részesítik előnyben.

E családoknál hasonló motívumokról lehet szó: a külföldi, nyugati vendégforgalom döntően a német nyelvűekre épül, a velük való kereskedés jelentős előnyökkel kecsegtet.

Fontos tényező, hogy e kis közösség rokoni szálai túlvezetnek nemcsak a városrész, hanem az ország határain is. Ugyanez jellemző az üzleti kapcsolatokra is, s mindehhez járul a diaszpóra-tudat („A cigány világnyelv, mindenütt beszélik!"). Lehetséges, hogy e négy dolog egymást erősítve alkot egysége. A külföldi rokonok látogatásai, külföldi utazások (melyek egyszerre üzleti és családi célúak) az anyagi színvonal emelkedésével ugyanúgy gyakorivá váltak, mint a nem cigány lakosságban. A magyar nyelv tudása azért szükséges, hogy itthon a többségi nyelven boldoguljanak, de kell egy világnyelv is, melyet itthon is, külföldön is használni tudnak. E törekvés hallatlan fontosságát, motiváló erejét még nem fedezte fel az iskola. Pedig elképzelhető, hogy – különösen a nagyobb fiúk számára – növelné az iskola vonzerejét.

A SZEREPEK KIALAKULÁSA AZ ÓVODÁBAN ÉS AZ ISKOLÁBAN

Ebben a fejezetben olyan kérdésekre keresünk választ, hogyan használják a gyerekek az óvodát, az iskolát, miben látják a szülők a fontosságát, hogyan viszonyulnak hozzá érzelmileg. Amikor óvodáról, iskoláról beszélünk, akkor nemcsak az adott konkrét intézményre gondolunk, hanem az általánosabb funkciókra is, amelyeket e csoport számára történetesen ez az óvoda, iskola (illetve a kevésbé megismert dolgozók esti iskolája) lát el.

Úgy véljük, az a helyzet, amelyet vizsgálatunk rögzít, egy hosszabb folyamat keresztmetszeti képe. Ahogyan a lakosságnak meg kellett tanulnia együttélni a folyamatosan beköltöző cigány családokkal, ahogyan e cigány családoknak meg kellett tanulniuk együttélni a körzet eredeti lakosságával – és ez a tanulási, kölcsönös alkalmazkodási folyamat a vizsgálat időpontjában még nem zárult le –, ugyanúgy kellett és kell megtanulnia az óvodának, az iskolának, az egyes pedagógusoknak, az egyes óvodai csoportoknak, iskolai osztályoknak az együttélést a cigány gyermekekkel, az utóbbiaknak pedig a formális és informális szerkezetbe való beilleszkedést, a bennmaradáshoz szükséges legfontosabb normák között való eligazodást. Mindegyik tanulási folyamat konfliktusos, bonyolult, sok nehézséggel terhes.

A közoktatási rendszer igen sokat kíván a családtól. Ezek az igények a társadalom iskolázottabb rétegei számára természetesnek, magától értetődőnek látszanak, amelyeket nem szokás megkérdőjelezni. Ahhoz, hogy az óvodai, iskolai „üzem" lehetőleg zökkenőmentes legyen, reggel a szülőnek olyan időpontban kell felkelnie, hogy előkészíthesse gyermekét az aznapi foglalkozásra. Reggelit kell készítenie, tiszta ruhát adnia, ellenőrizni (ha este nem tette meg), nem hiányzik-e valami az iskolatáskából, a gyereket időben elvinni vagy elküldeni; gondoskodnia kell arról, hogy a könyvek, füzetek rendesen be legyenek kötve, a kitörött hegyű ceruzák kihegyezve, a betelt füzetek újjal pótolva; figyelemmel kísérni az ellenőrzőt, az üzenőfüzetet, megnézni, elkészült-e a másnapi lecke, ha nem, akkor a gyermeket tanulásra biztatni (kényszeríteni), meghatározott időnként információt kérni a magatartásáról, előmeneteléről; megfelelőképpen jutalmazni, büntetni, teljesíteni az óvoda, az iskola esetenkénti igényeit. A lista korántsem teljes, de talán érzékelteti: az „óvodaüzem", az „iskolaüzem" hatékony működésének a „családüzem" pontossága igen fon-

tos feltétele. Ha az intézmény (a pedagógus) panaszkodik a családra, amely minden feladatot áthárít, akkor ez azt jelenti általában, hogy a család nem dolgozik az elvárt mértékben, pontossággal a közös célért. A családok viszont ugyanilyen okkal-joggal panaszkodhatnak, ha a pedagógusok nem elégednek meg az alapfeltételek biztosításával, hanem még többet kívánnak (pl. a segítséget a házi feladatok megoldásában).

Ezt azért láttuk szükségesnek előrebocsátani, mert a vizsgált csoport esetében olyan családokról van szó, amelyek felnőtt tagjai igen kevés jártasságot szereztek azokban a tevékenységekben, amelyekkel hozzá kell járulniuk az intézmények működéséhez. Ha ennek ellenére többé-kevésbé harmonikus a kapcsolat, akkor ezt a családok és az iskola (óvoda) egymás iránti toleranciájának, együttműködésre való törekvésének tulajdoníthatjuk.

A csoport iskolás gyermekei kivétel nélkül jártak óvodába (igaz, némelyikük rövid ideig), óvodások megfelelő korú húgaik, öccseik is. Ez a körülmény mértékletességre int: az óvoda önmagában éppúgy nem tudja megoldani a gyerekek iskolai sikertelenségének problémáját, ahogyan önmagában az iskola sem birkózik meg a valamilyen szempontból más, esetleg valamilyen szempontból hátrányos szociokulturális helyzet problémájával. Az óvoda igénybevételét a kerületi tanács a cigány gyermekek esetében kiemelten támogatja (akkor is felveszik őket, ha az édesanya kisebb gyermekével otthon van, ha amúgy is nagy a zsúfoltság), ez azonban természetesen nem lenne elegendő ahhoz, hogy az érintettek valóban igénybe is vegyék. Ehhez az szükséges, hogy maguk a gyermekeik számára hasznosnak, fontosnak találják, hogy a gyermekek is jól érezzék magukat az intézményes nevelés keretei között.

„Az óvoda egy cigány gyermeknek nagyon nagy előny, mire oda kerül a sor, hogy iskolába megy. Legfontosabb, hogy megtanul szépen magyarul beszélni." – nyilatkozik egy fiatal édesanya.

Ha az óvodának tulajdonított funkciókat, az óvodától elvárt teljesítményeket vesszük szemügyre, akkor kiemelkedik az óvoda iskolára előkészítő szerepének jelentősége. („Az óvónők azt tanulják, ahhoz értenek, amit én nem tudok a gyereknek megtanítani.") E tudnivalók közül kiemelkedő jelentőségű a magyar nyelv – amint az előbbi interjúrészletből is kitűnik. A szülők maguk is beszélnek magyarul, többségük azonban nem teljesen elégedett nyelvismeretének szintjével. Az iskolai és a tágabban értelmezett társadalmi beilleszkedésnek tapasztalataik szerint (és ebben megegyezik véleményük a kérdés szakértőivel) alapfeltétele a magyar nyelv megfelelő ismerete.

Pontosan nem tudják, mi az óvodai tananyag, de látják, hogy gyermekeik sok mindent tudnak, és elhiszik az óvónőnek, hogy az iskolában ezeket az is-

mereteket kamatoztatni tudják. („Használ neki az óvoda. Tanulnak ott verseket, énekelni – úgy másképpen is viselkednek.")

Nemcsak az iskolaelőkészítés, hanem a tágabban értelmezett integráció eszközeként is értelmeződik az óvoda: akik otthon nem tudják gyermekeiknek megtanítani azokat a közösségi magatartásformákat, amelyekről feltételezik, hogy a magyar társadalomban általánosak, azt várják az óvodától, hogy vezesse be a gyermeket ezekbe a titkokba. (Pl.: „Jó, hogy rendesen megtanulják használni a villát, kést.")

Inkább az óvónők véleménye, mint a családoké, hogy a gyerekek a szerepjátékok segítségével sok olyan társadalmi ismeretet szereznek, amit az otthon nem tud biztosítani számukra: megismerkednek azzal, mit csinál egy orvos, gyógyszerész, pedagógus.

Az óvoda elfogadásában a racionális érvekkel legalábbis egyenrangú szerepet játszik a gyerekek közérzete. E családok gyermekeinek ritkán vannak beilleszkedési nehézségei, többségük közösségben, gyerekektől és felnőttektől állandóan körülvéve éri el az óvodáskort. (Egyetlen, ma már iskolás kislány alkalmazkodott nehezen az óvodához. Jellemző módon az, aki 4-5 éves koráig lakótelepi lakásban lakott szüleivel, földrajzilag viszonylag távol, ezért szociálisan majdhogynem kívül a „nagycsalád" kapcsolatainak sűrű hálózatán.)

Alkalmazkodnak az óvoda nem túlságosan kötött programjainak fegyelméhez, az ismeretlen élménynek járó örömmel hallgatják a mesét, sikereket érnek el ügyes mozgásukkal, nem utolsó sorban „neveltségi szintjükkel". A kiscsoportban gyakorlatilag már el tudják látni magukat; nem igényelnek vagy alig igényelnek segítséget az öltözködésben, könnyen teremtenek kapcsolatot, és szívesen segítenek másoknak. A legtöbb óvónői elismerés a kislányoknak jut: a terítésben, a rendrakásban tanúsított ügyességük és szorgalmuk, készségük, hogy részt vegyenek az óvónő munkájában, arról tanúskodik, hogy ezek a gyerekek a család biztonságos keretei között már életük első éveiben készülnek a felnőttkori szerepeikre.

„Az óvodában szabad lehet a kisgyerek, többet szeretgetik, többet foglalkoznak vele" – az óvodát ezek az értékei állítják szembe az iskolával. A család (szülők) és az intézmény együttműködése az óvodában harmonikusabbnak látszik, mint az iskolában. Úgy gondoljuk, ez az óvodai szervezet nagyobb fokú rugalmasságával, a kapcsolatok személyességével magyarázható elsősorban. A szülői értekezleten például a családok éppúgy nem vesznek részt, mint az iskolában. Az óvoda azonban ezt jobban tolerálja: az óvónők egyénileg mondják el problémáikat, tanácsaikat a szülőknek, és az a tapasztalatuk, hogy a taná-

csokat szívesen fogadják, igyekeznek hasznosítani, a problémák megoldásában rendszerint készséggel együttműködnek.

Az iskolában súlyosabban esik latba, és gyakrabban fordul elő, hogy a gyerekek nem vesznek részt az intézmény kulturális-közösségi programjaiban. A gyerekeket nem hozzák óvodába azokon a napokon, amikor múzeumba, a budai hegyekbe szerveznek kirándulást. (Kézenfekvő a javaslat: ha a szülők féltik a gyerekeiket, hívjanak meg közülük is kísérőt. Megpróbálták, nem tudjuk ugyan, megtettek-e mindent, mindesetre a felkért szülők elfoglaltságukra hivatkozva elzárkóztak.) Előfordul, hogy az évzáróra, a karácsonyra, mikulásra vagy farsangra szervezett ünnepségekről távol maradnak. Máskor problémát az jelent, hogy a gyerekek, főleg a lányok nem megfelelően öltözködnek fel. A „nem megfelelő" öltözködés a kislányoknál a csináltatott arany vagy ezüst szandál, csizmácska, arany- vagy ezüstszállal átszőtt csináltatott estélyi ruha, arany ékszerek: a leendő kis dámák ünnepi öltözékei.

Egyik tanítónő mondta el alsó tagozatos tanítványáról: tapintatosan figyelmeztette, hogy nem nagyon illik életkorához a nagyméretű arany fülbevaló. „Másnap reggel büszkén szaladt hozzám, és megmutatta az új ékszert. Alig tudtam megállni, hogy elnevessem magam: kétszer akkora aranykarika volt a fülbevalója, mint a tegnapi."

A környéken közismert: több értelmiségi család gyermekét nem a körzeti iskolába járatja, hanem kissé távolabbi intézményekbe. A jogi lehetőséget az adja, hogy ennek az iskolának nincsen nyelvi, testnevelés stb. tagozatos osztálya. Az iskolaváltoztatás nem hivatalos indokai között szerepel az is, hogy itt „túl sok" a cigány tanuló. Ezzel szemben a cigány családok különböző jogi praktikákkal (elsősorban a nagymamához, nagynénihez való bejelentkezéssel) törekednek elérni, hogy gyermekeik éppen ebbe az iskolába járjanak. Az iskolaválasztás indokai között szerepel az is, hogy ezt az iskolát ismerik, tudják, hogy itt szeretik a cigány gyerekeket. Az iskola tehát társadalmilag némiképp homogénebb mint az iskolakörzet, a lakóhelyi környék. Az iskolában azok vannak kevésbé jelen, akik egyébként is kívül maradnak a lakóhely társadalmi hálózatán. A tanulók társadalmi homogenitása egyfelől könnyíti az iskola munkáját, amennyiben ellentmondásmentesebbé teszi ellátandó feladatait, másfelől azonban az iskolai oktatással szemben legmagasabb igénnyel fellépő értelmiségi családok hiánya szűkíti a magatartási minták választékát.

Az iskola cigány tanulóinak száma és évfolyamonkénti megoszlása olyan, hogy elvileg valamennyi tanulócsoportban megfordulhatnak. Ám a hetedik-nyolcadik osztályokban csak kivételesen van cigány tanuló (felvételünk idején egy hetedik és egy nyolcadik osztályban volt cigány gyermek), az első és a ha-

todik osztály között oszlanak meg, és az alsó tagozatban koncentrálódnak. Mivel azonban valamennyiük ismételt (ismétel) évet, a mai felső tagozatos osztályok tanulói is (elvileg) megismerkedtek velük. Valójában van olyan osztály, amelynek „nem jutott" cigány tanuló, van olyan, amelyik először ötödikes-hatodikos évfolyamában találkozik valamelyikükkel, s van olyan is, amelynek 2-4 cigány tanulója van. Ezek a számok – még a legmagasabbak is – igen alacsonyak ahhoz, hogy egy-egy tanulócsoport karakterét módosítsák.

Azok a híresztelések tehát, hogy ebben az iskolában „túl sok a cigány", sokkal inkább az invázióval kapcsolatos közérzetre, mint statisztikákra épülnek, és csak a régmúlthoz képest van realitásmagvuk.

Az iskolai barátságok, szövetségek, koalíciók bázisai osztályok: a párhuzamos osztályok ellenfelek, riválisok, az alacsonyabb évfolyamok tanulói még kicsik a barátkozáshoz. Az iskolásoknak ez az ősi és közismert szerveződése a cigány gyermekeknél nem érvényesül (*Mérei*, 1974). Ők nem osztálytársaikkal, nem a hasonló életkorúakkal élnek együtt a tanítási órák szüneteiben, a tanítás és a napközi közötti szabadidőben, hanem azonos nemű, de vegyes életkorú csoportokba szerveződnek. Az iskola fantáziátlan, sivár pragmatizmusnak alárendelten tervezett épületében nemigen vannak rejtett zugok, de vannak folyosósarkok, benyílók, lépcsőfordulók, ahol a cigány fiúk egy kupacba verődve, csoportosulva beszélgethetnek. A lányok külön, de ugyancsak egymás között töltik a közös szabadidőt. Nem húzódhatnak rejtekhelyre, de csoportjaik szigetek, amelyeknek láthatatlan határát nem illik, nem szokás, nem lehet „idegennek" átlépnie.

Könnyű magyarázatául szolgálhatna a csoportképződésnek az, hogy az évismétlés miatt ezek a gyerekek gyakran idősebbek osztálytársaiknál, s az egy-két év korkülönbség akadályozza a belépést az osztályon belül szerveződő csoportokba. Ez azonban nem ad magyarázatot arra, mit keres a hatéves a 12-14 évesek társaságában. Ez a csoport nem a hagyományosan értelmezett kortársi elven szerveződik, sokkal inkább a családon belüli testvérszituációt idézi.

Az iskolába így „becsempészett" család idegen elem, ha nem is ellentétes az iskola működési elveivel. Ám mivel ez a viselkedés önmagában nem normasértő, az iskola kénytelen elviselni. (A pedagógusok egymástól eltérően kommentálják a csoportképződést: van, aki egyszerűen elfogadja, van aki kényelmetlennek vagy távlatilag fenyegetőnek érzi.) Valószínűleg – s ebben egyet kell értenünk a feszengő pedagógusokkal – hozzájárul a csoporttudat, az etnikai öntudat erősödéséhez. Az iskolában találkozó, együttélő gyerekek szülei némely esetben egymással ellenséges viszonyban vannak, egyik-másik szülő szívesebben asszimilálódna, mint integrálódna, gyermekeik azonban egymást

erősítik a közös eredet, a közös kultúra, a közös nyelv (az iskolában titkos nyelv!) ápolásában. „Az óvodában és az alsó tagozatban még nemigen van faji probléma. De ahogy nagyobbak lesznek, egyre jobban tudatára ébrednek a származásuknak, és igyekeznek elkülönülni" – fogalmazta meg kevéssé barátságos véleményét egyik pedagógus.

A helyzetet azért mondtuk ellentmondásosnak, mert a cigány gyermekeket csaknem minden osztályközösség befogadta, elfogadta, néhányuk az osztályban a legnépszerűbbek közé tartozik. A népszerűség alapja a fiúknál a sportban mutatott eredményesség, a kedvesség, a segítőkészség, a lányoknál az önzetlenség, kedvesség, segítőkészség.

Ezek a gyerekek egyszerre valósítanak meg egy jobbára önként vállalt izolációt, és foglalnak el egyénileg fontos vagy jó helyet a nem cigány közösségek szociális hálózatában. Az előbbi a csoport identitásának védelmét szolgálja, az utóbbi az iskolán belüli többségi társadalomba való beilleszkedést. Lehet, hogy ennek a kettősségnek az ára is a vártnál rosszabb tanulmányi teljesítmény.

A gyerekek iskolával kapcsolatos vélekedéseit elemezve feltűnik az érzelmi megalapozottságú kijelentések gyakorisága. (*Szakolczai* [1982] tanulmányában Rokeach értéktesztjével végzett reprezentatív felvételének eredményeként kiemeli a cigányság körében az érzelmi értékek eltérését a kontroll-csoporttól.) Azért szeretik az iskolát, mert találkozhatnak, játszhatnak pajtásaikkal, barátaikkal, mert szeretik egyik-másik vagy valamennyi pedagógust, mert jól érzik magukat egy-egy órán, mert jó, összetartó az osztály – ugyanezek ellentétei fogalmazódnak meg a negatív tartalmú kijelentésekben.

A példák talán érzékeltethetik, hogy e tekintetben ugyanúgy gondolkodnak az iskoláról, mint a nem cigány osztálytársak.

A cigány családok nem értelmezik vagy konfúzus módon értelmezik az iskolásgyermek szerepét. Ennek kirívó példája – ebben az iskolában magától értetődő szokás –, hogy a gyerekek például virágot, egy-egy üveg italt visznek a pedagógusoknak. A tanári szobából nézve ez kedves gyermeki gesztus, a cigány család felől nézve társasági gesztus, amelyben az nyilvánul meg, hogy az emancipált felnőtt–gyerek viszony egyúttal egy kedves, gavalléros férfi–nő viszonyt, társadalmi viszonyt fejez ki. Magától értetődik, hogy a kisasszony elegáns üveg „kontyalávalót" ad annak, akivel szívélyes kapcsolatban áll. A gesztus aprólékosan kiszámított. Szinte konzervatív formulák egyesülnek benne modern társadalmi elosztási és újraelosztási elvekkel. Nem önmagáért való kedveskedés, nem „megvesztegető" kedveskedés, hanem a kölcsönös szívélyesség szimbóluma. „Én viszek neked egy csokor orchideát, egy üveg spanyol likőrt, te megengeded, hogy hét elégtelen osztályzatom ellenére felelhessek az év végi elégsége-

sért." A kiszámítottságra utal, hogy a viszonzást, a kedvességet kedvességért, a szívességet szívességért nem kell kérni, mert ez ebben a körben evidencia.

Kívülről nézve mindez ügyes manipulációnak tűnhet, de van benne egy sajátos gőg is. Százszor hallottuk: „nem kívánom ingyen". Ezt nyilván olyankor kell mondani, amikor semmit nem lehet megkapni ingyen. Ám a zsarolás, a fenyegetés, a sírás, az átkozódás, az ígérgetés csak a legutolsó érv lehet. Nyilvánvalóan „szabálytalan" hét elégtelen után valakit átengedni. Nyilvánvalóan meghökkentő, ha a hétéves kislány teljesen önállóan tanító nénijének elegáns likőrt visz. (Bár nem elhanyagolható társadalmi szakértelemre vall, hogy hazánkban nő nőnek mit ajándékozhat anélkül, hogy tanácskoznia kelljen a dologról – az édesanyák gyakran csak utólag értesülnek az ilyen ügyletekről.) Végső soron mindenki jól jár, jelentős a pedagógiai és pszichés nyereség. A pedagógus örül, hogy milyen figyelmes és kedves a rosszul tanuló és kiszámíthatatlan tanítvány, a gyerek örül, hogy emancipáltan és sikeresen viselkedik, a család örül, hogy beavatkozás nélkül milyen talpraesetten intézkedik a gyerek, és milyen könnyedén befolyásolható az iskola.

Az iskolásgyerekek szerepének sok eleme – főként amelyek nem érzelmi megalapozásúak – egyszerűen hiányzik: gyakran nincsenek meg a tanszerek, ha a napköziben nem készült el a lecke, akkor otthon már nem tanulnak, nem vesznek részt tanórán kívüli programokban. A legfőbb hiányosság azonban a gyerekek viszonylag gyakori hiányzása. Az iskolai magatartásnak, az iskolásgyerek szerepének egyúttal ezek azok az elemei, amelyek az iskola szempontjából háttérfeltételek, de ezt a hátteret – a technológiai fegyelem betartását mint evidenciát – a családok nem mindig biztosítják.

Ha az iskola a gyerekek számára vonzóvá válik, az gyakran szükséges, de ritkán elégséges feltétele a rendszeres megjelenésnek. A tapasztalt és megértő nyugdíjas gyámügyi előadó érzékletes leírását idézzük: „Otthon reggeltől estig mindig történik valami: látogatók érkeznek, látogatóba, szórakozóhelyre mennek, érdekes beszélgetések, közös étkezések, ivások zajlanak, esetleg verekedéssel befejezve. A gyerek otthoni élete tele van izgalmas élményekkel. Ebben az izgalmas, élménygazdag életben az iskolának marginális a szerepe."

Az iskola (legtöbbjük számára) érdekes, kellemes, változatos programot jelent, de konkurálnia kell a még érdekesebb, még színesebb családi élettel. Az – e tekintetben kevésbé szerencsés – kortársak többsége számára nem alternatíva a „jó iskola" vagy „jó otthoni elfoglaltság", mert az egész nap munkahelyükön tartózkodó felnőttek nélkül üres a lakás.

A cigány gyermekeknél ez a „konkurenciaharc" egyik akadálya lehet annak, hogy teljes mértékben belsővé váljanak az iskola normái, értékei, igényei,

hogy kialakuljon a tanulói szerepmagatartás teljes repertoárja, és élesen elkülönüljön a családban, az iskolán kívüli életben betöltött szerepektől. Ha túlzottnak is tartjuk azt a megállapítást, hogy számukra „az iskolának marginális a szerepe", valószínűnek látjuk, hogy az iskola csak egyike azoknak a terepeknek, amelyek a gyermekek életében fontosnak számítanak.

Azokat a nehézségeket, amelyek az elvárt és a tanult szerepek különbözőségéből, illetve a korán elkülönülő nemi szerepek sajátosságaiból következnek, egy sokakat irritáló modell segítségével tudjuk megrajzolni.

Minden iskolának, minden nevelőnek (legyen pedagógus vagy szülő) viszonylag határozott elképzelése van arról, hogy részben a felnőttszerepre való előkészítés, részben a gyermeki szükségletek kielégítése miatt milyen életkorú és nemű gyermeknek mekkora zsebpénz segítségével kell megtanulnia a pénz értékét, a gazdálkodás rendjét, a beosztást, a takarékoskodást, az ajándékozás örömét és kötelességét stb. A vizsgált csoport gyermekei ebből a szempontból is más helyzetben vannak, mint társaik, és ez az iskola és talán a társak szempontjából zavaró tényezőként jelenik meg. Látszólag nemüktől függetlenül már alsó tagozatos korukban mintha több száz, esetleg több ezer forint zsebpénzzel rendelkeznének. Ezzel a pénzzel látszólag nem tartoznak elszámolni, és látszólag rendszertelenül, dőzsölve felélik. Valójában egészen másról van szó.

Ez a pénz nem zsebpénz. A család rendelkezésére álló pénz egy része fölött (pontosan azért, mert a család kormányzását és az üzleti életet korán kezdik megtanulni) a gyerekek rendelkeznek. Azért sem zsebpénz, mert nem rendszeresen kapják, mint a bérből élők a fizetést, és gyermekeik a valódi zsebpénzt. Tovább azért sem, mert nem meghatározott ideig kell elegendőnek lennie, hanem forgótőke szerepe is van. Mindez zavarja a környezetet, mert nem felel meg a konvencióknak.

Leendő kereskedőknél bízvást forgótőkének tekinthetjük, ha valaki pénzt fektet abba, hogy jó legyen körülötte a hangulat, hogy társai kedveljék. Ha egy nyolcéves kislány a fél osztályt meghívja kólázni, és erre kiad egy ötszázast, ez nem „cigányos" magatartás, hanem rezsi. Ha a hatéves kisfiú olasz farmert vásárol magának (és a család legfeljebb a fazont bírálja), akkor ez nem azért történik, mert szülei elhanyagolják, pénzért vásárolják meg a gyermek vonzalmát, hanem azért, mert az elsős kisfiú tudja, hogy csinosnak és jólöltözöttnek lenni nemcsak jó érzés, hanem az üzleti életben kamatozó tőkebefektetés. Ha gyerek a családi tőkéből rendelkezésére bocsátott pénzéből kereskedni kezd, és így pénze szaporodik, akkor a mesterséget tanulja. Az osztályfőnök természetesen bosszankodhat, hogy a szeptemberi ezer forintból (amit természetesen nem iskolaszerre költ) gyanús üzletek révén a tanév végére kétezer lesz, de a keres-

kedés nem altruista tevékenység. Ugyanígy természetes, hogy egy vállalkozás miatt az ötödikes kisfiú társainál elzálogosítja takarékbélyegeit, és a tanév végén nem tudja kiváltani tőlük. Ez üzleti kockázat.

Számunkra teljesen nyilvánvaló, akárcsak a cigány családok és gyermekei számára, hogy miután nem a „magyar" értelemben vett zsebpénzről van szó, ezért nagyságánál sem alkalmazhatjuk a „magyar" mércéket. Nincs nagy és kis zsebpénz, nincs felélés és üzletelés, hanem gyakorlás van, különféle üzletpolitikák vannak – és ezeket hiába rosszalljuk. A család célja az, hogy minél jobb kereskedő legyen a gyerek.

Természetes, hogy ez a szereptanulás nem fér bele a másnapra készülő, a dolgozatot író iskolásgyerek szerepébe, aminthogy ez a gondolatmenet sem férhet bele egyetlen megszokott fejlődéslélektani koncepcióba sem.

A CIGÁNY CSOPORT IGÉNYEI

Az iskolával kapcsolatos vélekedésekben szembeszökő súllyal szerepel az iskolai fegyelem bírálata. Úgy véljük, hogy a családi nevelési és életstílustól jelentős mértékben különböző iskolai klíma legfontosabb vonása számukra a percekre beosztott idő, a padok rendje, az önkifejezés szabályozása, a kívülről kapott feladatok és végrehajtásuk kötelezettsége – az tehát, amit fegyelemként írnak le.

Kiemelkedő fontosságot az iskola oktató funkciójának tulajdonítanak. Ez az igény többféleképpen, sőt nemek szerinti megoszlásban fogalmazódott meg. A lányok számára az iskola azért fontos, hogy megtanuljanak írni, olvasni, számolni – „mégse mondják azt, hogy analfabéta!"

A fiúk számára a szülők – és maguk a fiúk is – feltétlenül szükségesnek látják az általános iskola elvégzését: ez a bizonyítvány feltétele az iparengedélynek, a gépkocsivezetői engedélynek, az esetleges szakmatanulásnak. Ennek a célnak az elérését olyan fontosnak tartják, hogy egy-egy családban előfordul a tanulmányi teljesítés (a maximális követelmény az évismétlés elkerülése) szankcionálása is. Ezek az eljárások éppen kivételességükkel bizonyítják, hogy a családok még nevelési stílusuk bizonyos fokú módosítását is hajlandók végrehajtani fiaik kívánatos iskolázottsági szintjének eléréséért. Más kérdés, hogy ez önmagában nem elegendő, hogy ugyanezek a fiúk családjaik tudtával, beleegyezésével vagy ösztönzésére hiányoznak igen gyakran az iskolából.

Végeredményben az iskola közvetítette ismeretanyagból az írási-olvasási-számolási alapkészségek elsajátítását tartják mindkét nem számára fontosnak, a különbözőség abban van, hogy a fiúknál a végbizonyítvány megszerzése is hasonló fontosságú. Emellett még egy iskolai funkció fogalmazódik meg, amit – jobb kifejezés híján – integráló szerepnek nevezünk. Ugyanazzal az igénnyel lépnek fel az iskolával, mint az óvodával szemben: a közoktatási intézmény legyen a többségi magyar társadalommal való együttélés gyakorló terepe a gyerekek számára. Ezért utasítják el kivétel nélkül határozottan a csak cigányokból szervezett osztályok, sőt a cigány nyelv iskolai oktatásának gondolatát is. (Nem kizárólag ezért persze, hanem a benne lappangó diszkriminációs tendencia miatt is.)

Pontosan fogalmazza meg ezt egy apa: „A cigány gyerek értelmes, okos, de mégis szüksége van a magyar közösségre, velük fog megélni, dolgozni. És egy

cigány osztályban nem kapnák meg azt az oktatást, mint így." Egy másik szülő: „Cigányul megtanul itthon, az iskola magyarul tanítsa meg tisztességesen!"

Ha igaz az a feltételezésünk, hogy a családok az iskolának egyértelmű és határozott funkciót tulajdonítanak gyermekeik sorsának alakításában, olyat, ami élesen eltér a család feladataitól, akkor érthetővé válik: nem azt várják az iskolától, hogy neveljen, mert ez a család feladata, hanem hogy tanítson – ezért van az iskola. Mindaz, amit az iskola a szűken vett tanítási órákon, illetve a kapcsolódó korrepetáláson kívül kínál, a család szempontjából értelmetlennek, feleslegesnek tűnik, sőt károsnak is, amikor átlépi a határokat, és a családi szférába hatolna be.

Az a családi ráfordítás – pl. a gyerek iskolába vitele, hazakísérése –, ami kifizetődőnek ítéltetik a tanórák látogatása céljából, túlzottnak látszik számukra, ha csupán klubdélutánról van szó. Itt a feltételezett pszichés haszon kerül szembe a valóságos anyagi költséggel, tehát más dimenzióban, nem csupán pszichésen, nem csupán gazdaságilag kerül szembe a költség és haszon, a ráfordítás és nyereség.

Ellenőrizhetetlen helyekre, az iskola védett falain kívülre tett kirándulás a család számára veszélyesnek tűnik: a pedagógusok biztosan vigyáznak gyerekeikre, amennyire tudnak, de valamennyiükre egyszerre nem tudnak vigyázni, a gyerek elvész, a gyerekek egymásnak is árthatnak – a féltés („túlféltés") is motiválja a visszahúzódást.

A lányok és fiúk között is különbségek vannak. A nagyobb fiúk – ha kedvük van rá – már önállóan elmehetnek az iskolai programokra, a nagyobb lányok felügyelettel sem. A legutóbbi idők eredménye, hogy az alsó tagozatos kislányok többségének már megengedi a családja, hogy részt vegyen úszásoktatásban, pedig az uszoda nem az iskolában van!

A tanítási órák közül az egyetlen, ahol az iskolai és a családi értékrend nyílt konfliktusba kerül, a lányok testnevelése. Attól kezdve, hogy nem érzik magukat gyereknek (nem feltétlenül a biológiai választóvonalról van szó!) a lányok nem mutatkozhatnak tornadresszben, fürdőruhában; ez nem illik, nem erkölcsös. Az edzett, emancipált, kisportolt középosztálybeli leány-ideál – amit a maga eszközeivel az iskola is képvisel – gyökeres ellentéte e családok nőképének, és mások az erkölcsös viselkedés határai, keretei. (Ebben a konfrontációban ugyanúgy viselkednek, mint Nyugat-Európa iszlám vendégmunkásai: az ottani iskoláknak ugyanilyen problémát okoz, hogy a nagyobb lányok megtagadják a testnevelési órán való részvételt.)

Mindaddig, amíg a lányok „gyerekek", mindaddig, amíg az iskola megelégszik azzal, hogy tanítványainak tankönyvi ismereteket adjon át, addig e

családok törekednek tolerálni, esetleg együttműködni. A serdülő leány (menyasszonykorú, ha pontosak akarunk lenni!) testének „közszemlére bocsátása" az intim szférába való durva beavatkozás. Az ellenállás olyan erős, hogy az iskola kénytelen kapitulálni. Ha ragaszkodik a tantervi követelmények teljesítéséhez, nincs eszköze, hogy megakadályozza: a lányok a tornaórás napokon egyszerűen nem mennek iskolába. Akkor pedig jobb a beletörődés: a lányok felmentést kapnak a testnevelés alól. Ez cinkosság, hiszen nem betegek, de az általános iskola „világnézeti okok" miatt nem ad felmentést tanulói egyes csoportjának az általánosan kötelező tantervi követelmények teljesítése alól.

Ez az iskola – az iskolavezetés határozott céljának megfelelően – elérte, hogy még a legmagasabb gyermeklétszámok mellett is kizárólag délelőtt folyjon oktatás. Hétköznap délelőttönként így a környékbeli utcákon nemigen látni iskolás korú gyereket. Ha mégis, akkor annak különös oka kell legyen. Az ilyenkor az utcán játszó felső tagozatos cigány gyerekek őszintén tágra nyitott szemmel indokolják, miért nincsenek iskolában: „Dehát ma nincs is tanítás, honvédelmi nap van"; „Ma nincs tanítás, kirándulni mentek".

A családok addig a határig vállalják az együttműködést, amíg az iskola megmarad legtradicionálisabb és viktoriánus keretei között, konkrétabban, amíg nem akar mindenoldalúan fejleszteni, ameddig nem akar nyitottá válni. A falak között a szülők fizikailag is biztonságban tudják gyermekeiket – ez is nagy eredmény, amit hosszabb társadalmi tanulási folyamat, a pedagógusokba vetett bizalom alapozott meg. Ha kinyílnak a kapuk – konkrét és absztrakt értelemben egyaránt –, a családok elutasítják az együttműködést.

A ma progresszívnek számító iskolafejlesztési elképzelések – a nyitott, a munkáltató, a szocialista nevelő, a művelődést-szabadidőt szervező, centrális helyzetű iskola – számukra nem adekvátak. Mindazoknak a többletfunkcióknak, melyeket a reform-iskolák, a modell-iskolák magukra vállalnak, itt a családon belül van a helyük: a munkára vagy munkával történő nevelésnek, a családi életre nevelésnek, a politikai-közéleti nevelésnek (számukra fontos politikum az etnikai identitás védelme!), a szomatikus nevelésnek stb. Mindaz, amit az iskola e területen ad (adni tud), alig felel meg annak, amit ők adnak, képviselnek; részben közömbös számukra, részben ellentétes, esetleg ellenséges velük szemben. (Óhatatlan az asszociáció: az értelmiség szűk, „felső" rétege sok szempontból hasonlóan kezeli az iskolát: azt várja tőle, hogy minél színvonalasabban oktasson, a gyermek személyiségének fejlesztését azonban nem kívánja a közoktatásra bízni. Sőt, a közoktatást erre egyenesen alkalmatlannak tartja.)

Az igazgató korábbi tapasztalatai alapján kísérletet tett a szülők szervezett bevonására az iskola munkájába. A cigány szülők számára külön értekezletet hívott össze.

A névre szóló meghívásra minden családból elment valaki, a legközelebbi hasonló rendezvényen már alig volt vendég, s az utolsón senki sem jelent meg a meghívottak közül. Az iskolavezetés az első értekezletet hatékonynak ítélte; sikerült megbeszélniük néhány korábbi, etnikai színezetű konfliktust, meggyőzni a szülőket arról, hogy az iskolában szeretik gyermekeiket. Nem kiszámítható hatása az volt, hogy a cigány szülők azóta is szinte kizárólag az igazgatóval hajlandók problémáikat megbeszélni. (Kétségtelen ugyan, hogy ebben a kapcsolatban szerepet játszhat a szülők hite a magasabb rangú vezetők pártatlanságában, megbízhatóságában, valamint némiképp elitarisztikus öntudatuk, azaz, hogy nekik „jár" a legmagasabb rangú vezető különös figyelme.)

A családok a rendezvénysorozatot sajátosan bírálták: „Már itt is különbséget tesznek a cigányokkal, hát miért tesznek minket külön?!" „Nem tudtam, hogy csak cigányok lesznek ott, aztán többet nem mentem."; „Minek csinálják nekünk külön, hát mi is csak vagyunk olyanok, mint a magyarok!"

A minden árnyalatra figyelő érzékenység, az etnikai egyenértékűséghez való ragaszkodás fejeződik ki a cigányok számára szervezett osztályokkal kapcsolatos vélekedésekben is.

Ezt a kérdést az tette aktuálissá, hogy az iskola korábban tervezte: kezdeményezi olyan felső tagozatú osztályok szervezését, amelyeket túlkoros cigány tanulók látogathatnának. „Politikai okokból" utasították el hivatalos helyen a javaslatot, de nem volt népszerű az ötlet az érintettek körében sem. A cigány osztályokban alacsonyabb szintű az oktatás; a cigány gyerekek egymás között rosszabbak, fegyelmezetlenebbek lennének; már így is elég nagy a megkülönböztetés az óvodában, az iskolában – a véleményekben egyaránt szerepet játszanak a működő „cigányosztályok" rossz tapasztalatai és a megkülönböztetés iránti érzékenység (ennek előnyeivel azonban igyekeznek élni). Ha az iskola valóban arra való, hogy a „magyarokkal" való együttélést (is) megtanulják a gyerekek, akkor a cigány osztályok éppen ezt a funkciót veszélyeztetik – úgy véljük az elutasításban ez a szempont is szerepet játszik.

A cigány nyelv iskolai tanításának gondolatát legtöbb interjúalanyunk ugyancsak elutasította. „A cigány nyelvnek nincs ABC-je, szótárja, hogy lehetne tanítani?!" – ez az egyik szélsőséges vélemény. „Ezt a nyelvet tanítani kellene, mert könnyű és mindenütt megértik" – íme a másik szélsőség. A többség elutasítása mögött az ismertetett magatartás van: a cigány nyelv a családé, a rokonságé, a „vérbeli cigányoké". Az iskola ne avatkozzon be a nyelvhaszná-

latba, szorítkozzék arra, ami feladata: a magyar nyelv megtanítására. Érzékletesen fogalmazódik meg a kettősség egy gyermekinterjúban: „Ha az osztályban mindenki cigány volna, az jó volna, mert lehetne cigányul beszélni. De nem is volna jó, mert akkor mindenki megértené, amit mondunk." S hogy az anyanyelvhez mennyi érzelem fűződik, arra egy felnőttel készített interjúból hozunk példát: „Mi alig várjuk, szinte jólesik hallani, ha a gyerekek csak egy kicsit, csak néhány percet beszélnek cigányul." (Az etnikai [nemzeti] kisebbségek anyanyelvhez való viszonyához lásd *Pap–Szépe*, 1975, *Fishman*, 1975.)

A nyelv, az anyanyelv és a magyar nyelv fontosságának tudata ellentmondani látszik a tanulmányi teljesítményeknek. A kritikus tárgyak, azaz amelyekből a gyerekeket bukás fenyegeti, a matematika, fizika, környezetismeret és a magyar – igaz, a sikeres tárgyak között is szerepel a magyar (és a matematika).

Elsősorban az írásbeliség – olvasás, helyesírás – nehézségeiről van szó, verbalitásuk interjúink tanúsága és a pedagógusok tapasztalatai szerint azonos, nem egy esetben magasabb színvonalú, mint kortársaiké. Az írásbeliségnek családi hagyományai lényegében nincsenek, ezért is hiányzik a könyv az egyéb kulturális javakkal jó ellátott lakásokból is. Az írásbeliség viszont nemcsak a magyar nyelv és irodalom, hanem valamennyi tantárgy alapja: az olvasási nehézségekkel küzdő tanuló minden tárgy anyagával nehezen birkózik meg. A készségtárgyak kivételek: mivel ügyesen mozognak, jól énekelnek, ezeken a területeken tudnak tanulmányi sikereket elérni.

Egyéni korrepetálások során alkalmunk volt közelebbről is megismerkedni tipikusnak mondható tanulmányi nehézségekkel. Felső tagozatba járó tanulóknak – csakúgy, mint általános iskolát végzett apjuknak – valódi nehézséget jelent az olvasás.

Jellemző különbség, hogy az idősebbek lassan, akadozva olvasnak, a gyerekek folyamatosan, lendületesen, de a leírt szavak első betűiből „következtetik ki" az egész szót, s mivel a következtetés gyakran nem helytálló, a szöveg egésze értelmetlen marad a gyerek számára. Talán nem tévedünk, ha a globális olvasástanítás módszerének hibáira gyanakszunk ilyen teljesítményeket tapasztalva.

Nehézséget jelent az írás is; a gyakorlatlanság, a pontatlanul beidegződött, nem automatizálódott mozdulatok következtében írásuk alig olvasható, s ennek alapján természetes, hogy a helyesírás alapvető követelményeinek sem tesznek eleget. Ok is, következmény is, hogy valójában érthetetlen számukra, miért van szükség a helyírási szabályok betartására.

„De hát miért fontos ez, érthető így is, nem?" – többször hallottuk ezt a választ, amikor súlyos helyesírási hibákra hívtuk fel a gyerekek figyelmét. Az elutasításnak van racionalitása, a ritkán író-olvasó ember szempontjából cse-

kély jelentősége van annak, hogyan kell pontosan leírni például a „mellett" szót, ha a szövegösszefüggésből az értelme amúgy is kiderül.

Mindezek a problémák halmozottan jelentkeznek az orosz nyelv tanulásában. Ugyanazok a gyerekek azonban, akik az írott szövegekkel nehezen birkóznak meg, hallás alapján viszonylag könnyen bevésik az új ismereteket – s ez még az orosz nyelvre is vonatkozik.

Az intenzív és bensőséges tanár–diák kapcsolat, amelyet az egyéni korrepetálásokon megvalósítottunk, hatékonynak tűnt, ám nyilvánvaló, hogy tapasztalataink csak korlátozottan ültethetők át az iskolai gyakorlatba. Legfeljebb arra intenek, hogy a nagy létszámú napközi otthoni foglalkozások e gyermekek esetében nem igazán lehetnek eredményesek.

Az írásbeliség hiányosságai abban is megmutatkoznak, hogy – a tanulók túlnyomó többségénél alkalmazható – ellenőrzőkönyvi, üzenőfüzetbe történő beírások nem érik el a várt eredményt: a szülők nem tudják elolvasni még az alsó tagozatos pedagógusok gondosan kalligrafált beírásait sem, különösen nem a kevésbé gondosan író felső tagozati pedagógusokét. (Még azok sem, akik a nyomtatott betűkkel könnyebben megbirkóznak.) Így fordulhat elő, hogy az alsó tagozatos gyermek édesanyja büszke „nagyon jó tanuló" gyermekére, akinek ellenőrzőjében a teljesítmények szöveges értékelése meglehetősen súlyos hiányosságokat fogalmaz meg. Ám a tanítónő szóban azt mondja, hogy a gyerek – persze a többi cigány gyermekhez viszonyítva – jól tanul, jól viselkedik, s a család ezt tekinti valódi értékelésnek.

A teljesítmények iskolai értékelésének otthoni megértését nehezítik az ellenőrzőbe, bizonyítványba betűkkel beírt érdemjegyek: van felső tagozatos, aki nem tudja osztályzatra lefordítani a „változó", „hanyag" vagy esetleg az „elégséges" minősítést. A szülők erre még gyermekeiknél is kevésbé képesek. Így az iskola és a szülői ház közötti információs csatorna kevéssé működik; amit az iskola információnak szán, az a családban értelmetlen betűhalmaz marad.

A személyes érintkezésnek, a verbalitásnak véleményünk szerint sokkal nagyobb szerepet kellene játszania a cigány gyermekek iskolai oktatásábannevelésében, mint a mai gyakorlatban történik. Az iskola és a szülői ház közötti kapcsolattartás intézményesült, „hivatali" formáit a szükséges minimum szintjén kellene tartani, s módot keresni a személyes kontaktusok, a személyes kontroll növelésére.

A pedagógusok a gyerekek gyenge tanulmányi eredményeinek egyik okát a család alacsony igényszintjében keresik: abban, hogy a szülők számára elegendő, ha a gyerek éppen csak átmegy egyik osztályból a másikba, nem fontos, hogy jó eredménnyel végezzen. Ennek a vélekedésnek kétségtelenül van való-

ságalapja; a gyerekek tervezett életpályája, iskolai pályafutása szempontjából a jó bizonyítványnak valóban nincs jelentősége, s ugyanígy nem releváns az a tudás sem, amit a gyerekek fizikából, történelemből, biológiából megszerezhetnek, hiszen ezeket az ismereteket nem látják hasznosíthatóknak a gyakorlati életben.

Mivel sem az érdemjegynek, sem az általa kifejezett tudásszintnek nem tulajdonítanak kitüntetett jelentőséget, a szülők nem áldoznak külön a gyerek tanulmányi eredményeinek javításáért.

Az iskola cigány tanulói szinte kivétel nélkül napközisek. Ettől az iskolai szolgáltatástól azt várják a családok, hogy hiánytalanul készítse fel a gyerekeket a következő napra, s ha szükséges, külön korrepetálással biztosítsa a lemaradás pótlását. A napközi erre természetesen nem mindig képes. A családok azt is tudják, hogy a napköziotthoni nevelő hiába tesz meg mindent a sikeresebb felkészítésért, a túlságosan nagy létszám, a túlságosan sok feladat miatt nem tudnak mindig elegendő időt szentelni az ő gyermeküknek sem. A gyerektől viszont, aki egész napját az iskolában tölti, szerintük otthon már nem lehet elvárni, hogy folytassa a tanulást. A kritikák olyan árnyaltak és megalapozottak, mintha a felnőttek rendszeresen olvasnának pedagógiai, szociológiai szakirodalmat, ugyanazt tudják és fogalmazzák meg, mint a gyermekcentrikus szaktudós, kutató. Csak éppen nagyobb átéléssel, több személyességgel: nemcsak azért, mert saját gyermekeikről, hanem azért is, mert a többségtől eltérően szervezett családi életről van szó.

Ha a gyerek elvonul tanulni (ez azért előfordul), addig és akkor nem tud benne élni a családban, ahol pedig valódi helye van. Rossz néven veszik az iskolától, ha a neki tulajdonított feladatot nem tudja (némelyek feltételezése szerint nem hajlandó, esetleg cigányellenessége miatt) a kívánt színvonalon a falai között ellátni.

A szülők és a gyerekek tudni vélik, mi az, amit tenniük kellene a jobb eredményekért. Egy anyától idézünk: „A cigány gyerekek gyöngébbek az iskolában, azt mi is tudjuk. Mert a magyar szülők iskolázottabbak, más körülmények között élnek, és kiharcolják gyerekeiktől azt a jobb jegyet." Egy kislány: „A magyarokat mindig megverik, ha rossz jegyet kapnak." Elképzelésük szerint a szülő és a gyerek közötti harc, a gyerek megverése az ára a jobb jegyeknek, ezt az árat pedig nem hajlandók (nem is képesek) megfizetni.

Többször hangsúlyoztuk, hogy sokkal többet kell e családoknak áldozniuk a gyerekek iskolába járásához, mint azoknak a családoknak, ahol az előző nemzedékek tapasztalatai magától értetődővé, mindennapi rutinná tették azokat a tevékenységeket, amelyeket az iskola – természetesen, illetve természetszerűen –

elvár a kisdiáktól, például az iskolában való megjelenés pontosságát. E családokban ez nemcsak azért igényel külön teljesítményt, mert a hagyományok szerint még a nagyobb gyerekeket, kiváltképpen a lányokat is vinni-hozni kell. Azért is, mert a családok mindennapi életében az időnek, az órának, percnek kevesebb a szerepe, a tevékenységeket kevésbé rendelik alá, kisebb mértékben szervezik időnyomás alatt, mint a többségi társadalom.

Azt tapasztaltuk, hogy a modern technikai eszközökkel felszerelt lakásokból hiányzik az ébresztőóra. Az ébresztőóra hiányát egykori amerikai kutatásokban a magasabb társadalmi státus egyik mutatójaként értelmezték: az életmód nem követeli meg, hogy kevesebbet aludjanak a családtagok, mint amennyire éppen szükségük vagy kedvük van. Véleményünk szerint az idővel való bánásmód fontos indikátora itt is e legmindennapibb használati eszköz teljes hiánya. Következménye, hogy egy elhúzódó üzleti megbeszélés, családi együttlét másnapján a megszokottnál későbben ébred a család, később nyitják az üzletet – az ebből eredő veszteség nehezen mérhető –, s a gyerekek aznap már nem mennek iskolába. Ez nincs ellentmondásban az üzleti élet szigorú követelményeivel; a családból egyesek időnyomás alatt cselekszenek, mások nem. Ez felváltva történik, s a gyerek mindig az ő számára vonzóbbat választhatja.

Az ébresztőóra példázza, mennyire nehéz beavatkozni, módosítani a látszólag legkönnyebben módosítható életkörülményeket. Nem azért nincsen ébresztőóra a családokban, mert nem tudnák megfizetni – ha ez lenne a probléma, itt könnyen orvosolható volna –, hanem azért, mert alapjában véve nincs szükségük rá. Általában, nagyjából időben felébrednek, általában, nagyjából időben eljutnak oda, ahová készülnek, elintézik, amit el akarnak intézni. Igazából csak az iskolásoknak lenne rá szükségük, de ehhez a család egész életmódját (az időhöz való viszonyát) kellene megváltoztatni. (Könnyen lehet, hogy a történelem tantárgyban vallott sok kudarc összefügg az idő átélésének pszichológiai sajátosságaival.)

Hogy mire kívánják felhasználni a családok az iskolát, arra utalnak a gyermek jövőjéről alkotott elképzelések. Ezekben az elképzelésekben keverednek az álmok, vágyak és tervek. Nehezen tudjuk elválasztani a tudatos távlati terveket azoktól a jövőképektől, amelyekben a család általános igényszintje, a társadalomról, a boldogulásról szerzett tapasztalatai tükröződnek csupán, de amelyek realizálására hiányzanak az eszközeik. Úgy tűnik, hogy a kívánatos iskolázottsági szintben egy társadalmi standardhoz való igazodás törekvése is benne rejlik. A gyermekeknek szánt (vágyott, álmodott) foglalkozásokban benne van az a társadalmi tapasztalás, mely gazdasági tevékenységeket érzékelik egyszerre kurrensnek és elérhetőnek. Egyértelműen az álmok és a vágyak

kategóriájába soroljuk azokat a jövőképeket, amelyekben az életstílus, életmód értékei fogalmazódnak meg.

Egy szempontból jelentősen eltér a fiúk és lányok jövőképe. Általánosságban azt mondhatjuk, a fiúké egyszerre reálisabb, realistább, ugyanakkor színtelenebb, „földhözragadtabb", mint a lányoké. Nem gondoljuk, hogy a lányok előtt ennyivel több a lehetőség, ellenkezőleg: a lányok esetében szabadabb lehet a fantázia, éppen azért, mert a megvalósításnak kevesebb az esélye.

Mind a fiúk, mind a lányok számára az általános iskola elvégzését nevezték meg optimális célként. Ezen felül a lányok között van, aki doktornő, „balettnő", ügyvédnő szeretne lenni, vagy a szülők álmodnak erről. A fiúk valamennyien szakmát tanulnának: órás, pincér, autószerelő szakmán kívül csak a kereskedelem fordul elő. A „kemény" adatok alapján úgy tűnik, a családok elindultak a társadalmi mobilitás kitaposott útján: elvégzik az általános iskolát, a lányok közül a szorgalmasabbak, okosabbak gimnáziumba, majd egyetemre kerülnek, a fiúk szakmunkásképzőt végeznek, és gyári munkásként vagy állami alkalmazottként illeszkednek be a társadalomba. Erről azonban aligha van szó, és nemcsak azért, mert a jelenlegi általános iskolások nagy része talán még a nyolcadik osztályig sem jut el. Ha alaposabban szemügyre vesszük, hogyan is képzelik az általános iskola elvégzését, akkor a kép már korántsem ennyire egyértelmű, de nem is sablonos.

A gyakorlat az, hogy a lányok az első hivatalosan engedélyezett időpontban, 14 évesen kimaradnak az általános iskolából, függetlenül attól, hányadik osztályig sikerült addig eljutniuk. Van, aki férjhez megy, de nem ez látszik gyakorinak. Általános iskolai tanulmányaikat a dolgozók esti iskolájában folytatják, fejezik be. Ez számukra nem az, mint vélhetnénk: vigaszág, kerülőút. Pontosan kalkulált eleme a serdülő lány életének.

„Nálunk, ha egy lány 13-14 éves, már azt úgy veszik, hogy nagylány, és valahogy szégyell iskolába járni. Van nálunk olyan is, hogy az egyik rámondja: jaj, hát te még mindig iskolába jársz?!" – mondta egy fiatal nő.

A gyereknek nem azért van az iskolában a helye, mert a családban nem lenne, hanem azért, mert az iskola kötelező és mert fontos. Ez mindaddig így van, amíg „gyermekről" van szó. Aki már nem gyerek, annak számára szégyen, megaláztatás, ha gyerekek között gyerekként kezelik. És mivel e családokban a serdülő lány már nem számít gyereknek, érthető, hogy amint erre a család módot talál, kieszközli a napi iskolalátogatás alóli felmentését.

Legegyszerűbb módszer, ha arra hivatkoznak „elhált már a gyerek". Van arra is példa – nem a vizsgált iskolában –, hogy „erkölcstelen magatartás" cí-

mén mentettek fel a saját normái szerint szigorúan erkölcsös, az általánosabb normák szerint viktoriánusan nevelt kislányt.

Ha még nem megy férjhez, és amíg nem megy férjhez, a közeli esti iskolát látogatja. Az esti iskola egyrészt nem gyermekintézmény – ezért is volt elhibázott az iskolán belül nagylányok, nagyfiúk számára szervezett felső tagozat terve –, másrészt foglalkozásait ritkábban, akkor is délután tartja. A szülők, akiknek a serdülő lányra legalább úgy kell vigyázniuk, mint a kisgyermekre, könnyebben meg tudják szervezni lányuk odakísérését, hazahozását, mint a naponta reggeltől délutánig működő általános iskolába.

A legfiatalabb szülők, csecsemőiket nevelő anyák és apák – igaz, a valódi döntés időben messze van és az álmok semmire nem köteleznek – arra készülnek, hogy gyermekeiket képessé tudják majd tenni az általános iskola bukás nélküli elvégzésére, és az iskola mellett az élethez hasznos és fontos, a fiatal szülőknek ma még hiányzó ismeretek birtokosaivá is válhatnak. Ilyen mindenekelőtt az idegen nyelvek tanulása, a mozgás- és a zenei kultúra és képességek emelése, a legújabb technika (video, számítógép) használatában való jártasság. Talán ezek az ismeret- és készségcsoportok, amelyek az iskolát nemcsak mint bizonyítványosztó intézményt, nemcsak mint a társadalomban való eligazodás eszközét, és mint gyermekmegőrző helyet tennék vonzóvá e csoport (és a hozzájuk hasonló családok) számára, hanem mint releváns ismeretek forrását is, amit éppen ezért érdemes lemondás és áldozatok árán is rendszeresen látogatni.

ELVESZTETT ÉS MEGNYERT CSATÁK

A körzet lakossága különösen érzékeny a gyerekekre. Mivel a törvények értelmében a gyerekek helye az iskolában van, pszichológiai értelemben fő tevékenységi formájuk a tanulás, ezért az együttélésben elég nagy szerepe van a cigány gyerekek iskolai magatartásának, viselkedésének. Most csak azzal a kérdéssel foglalkozunk, ami az iskolai magatartással függ össze és belefér a bizonyítvány „magatartás" rovatába. Még pontosabban ennek a kérdésnek a feltűnőbb oldalát tárgyaljuk (annak analógiájára, hogy több szakma szabályai szerint is a zavarok leírása, megértése vezetett a normális működés megértéséhez, leírásához): az iskola falain belül megfigyelt konfliktusokkal.

Összesen 28 falakon belüli konfliktusról van tudomásunk, ami az iskola életét és a gyermekek létszámát tekintve nem tűnik túl nagy számnak. Nem mondhatjuk tehát, hogy az iskola konfliktusok színtere, nem mondhatjuk, hogy az iskolai élet konfliktusokkal terhes. Ráadásul a konfliktusok kategorizálásakor összeolvadhatnak pedagógiai-pszichológiai evidenciák és a kutatás speciális céljából levezethető szempontok.

A konfliktusok egy részét csak a párhuzamba állítás kedvéért nevezzük annak, valójában közelebb állnak a rendbontáshoz, fegyelmezetlenséghez. Közülük az emlékezet 11-et őrzött meg. Ezekre általában az volt a jellemző, hogy bár az iskola, a pedagógusok számára nagy terhet jelentettek, absztraktabb szinten vagy a kutatói elefántcsonttoronyból szemlélve bízvást tarthatók olyan összeütközéseknek, amelyek természetesek nagyobb és kisebb gyerekek, fiúk és lányok, kiskamaszok, kamaszok között.

Emlékezetesebb verekedés (tehát kisstílű padbeli lökdösődésnél több) hat esetben fordult elő. Ez meglehetősen ellentétben van az iskolakörzet erőszakmentes légkörével, és ellentétben van az iskolai deklarált toleranciával. Ezért arra gondolunk, hogy van egy életkori periódus (ez független nemtől és életkortól – ami újabb ellenmondás), amikor ezek a cigány iskolásgyerekek még nem rendelkeznek azzal a pszichotechnikai, szociotechnikai repertoárral, hogyan lehet erőszak nélkül megoldani konfliktusokat. Jóllehet tinédzser korukban mesteri, felnőttkorukban művészi fokon erőszakmentesek.

A verekedések közül kettőt emelünk ki. Bármennyire jól körülírt a nemi szerep, mégis van arra példa, hogy az egyik kislány verekedett. A másik példa még jellegzetesebb: az egyik nyolcadikos fiú (egyébként az iskola büszkesége,

szőke, kék szemű és majdhogynem rasszista öntudatú) békítő szándékkal beavatkozott egy banális verekedésbe, és csak egyet ütött. Ez szerencsétlenül sikerült, az áldozat pár pillanatra elvesztette eszméletét. Sikoltozás, telefon, mentők, sziréna, kórház – minden együtt volt ahhoz, hogy lincs-hangulat alakuljon ki. Nem így történt, az „áldozat" másnap már jött iskolába, kezet nyújtott, hogy béküljenek ki – ezzel a dolog a párbajkódex szabályai szerint el volt intézve, és feledésre ítéltetett a gyerekek között. Ismerve a fiú élettörténetét, megkérdeztük, hogy pofonja karateütés volt-e. Teljesen elképedve tudatlanságunkon, tiltakozott: nem szabad közönséges verekedésben felhasználni a különleges szaktudást. A család mást fedezett fel: hogyan lehet egy magyar gyerek olyan ostoba, hogy nekimegy valakinek, akiről „mindenki tudja", hogy szakképzett önvédelmi sportban. De élénken helyeselték, hogy a pofon nem karateütés volt.

Az etnikainak nevezett konfliktusok többrétűek: a cigány gyerekek összeütközésbe kerülnek a magyar gyerekekkel, és a konfliktusok nem maradnak meg a kortárscsoport keretei között. Az ilyen konfliktusokból 9 hasonlít az amerikai szakirodalomból és a magyar szépirodalomból ismert bandaharcokhoz. Az etnikai konfliktusok másik válfaja valójában olyan konfliktus, amely nem a falakon belül születik, bontakozik ki, oldódik meg, hanem egészen más természetű. Ezek a konfliktusok mintha ütközőzónát alkotnának a tiszta etnikai konfliktusok és a szociális feszültségek között.

A helyi szokás szerint a cigány családok konfliktusai rituálisan a gyerekek között kezdődnek. (Van hasonló rituálé a lakosság két csoportjának konfliktusaiban is – amennyiben szintén a gyerekekkel kapcsolatban kezdődnek.) Az egyik kiváltó ok a környezet zavara a cigány családok viselkedésének dekódolhatatlanságával kapcsolatban. Ezt a sifrírozási akadályt érzékeli az iskola.

Egyelőre kevésbé értelmezhető módon konfliktus forrása, hogy a cigány gyermekek összetartóak. Egymás mellett akarnak ülni az osztályban. Sőt egy iskolába akarnak járni. Ezt még úgy is elérik, ha az igazgatóhoz, ha a tanácshoz kell menni elintézni. S ha semmiképpen nem megy, a gyereket egyszerűen máshova jelentik be (a lakcímek zűrzavara az iskolának is, a kutatásnak is sok problémát okozott).

Másik tipikus konfliktusforrás a több jelentést is hordozó „csúnya" beszéd. Az interjúkból is kiolvasható, el is mondják magyarok is, cigányok is, hogy a gyerekek választékosan, lendületesen, árnyaltan beszélnek magyarul. A „csúnya" beszéd többnyire „cigányos" beszédet jelent, jó adag teatralitással, rájátszással (mintha a gyerek azt akarná metakommunikatív módon kifejezni, hogy ezt várják tőle, így illeszkedik az előre gyártott dobozba, hát tessék: mihez kezdenek vele!).

„Csúnya" beszéd a legközelebb álló hozzátartozó életére való esküvés („Haljon meg az anyám, ha nem mondok igazat!"), a betegségekkel, testi fogyatékosságokkal való vádaskodás, ijesztgetés, csúfolkodás („rákos vagy", „az apád néma" stb.) is. Ezeknek a fordulatoknak mindennapos használata a csoportban természetes, az iskolában, a többségi társadalomban azonban visszatetsző. (Értelmezésük tárgyunktól messzire, ismereteink határain túlra, a hiedelemvilág kérdéseihez vezetne.) E fordulatok, illetve a hasonló hangulatokban célszerű fordulatok pontos kezelésének megtanulása egyike azon tudásoknak, amelyet a család az iskolától vár.

Ennél is súlyosabb, mert kommunikációs, tehát irányítási-szervezési rövidzárlatot okoz, ha a gyerek nem „csúnyán", nem „cigányosan", hanem egyszerűen anyanyelvén, cigányul beszél, beszél vissza. Ez kettős normasértés: egyrészt visszabeszél, másrészt olyan nyelven, amelyet a pedagógus nem ért. Annyival több, mint a fegyelem puszta megsértése, hogy az iskolában hónapokkal később is emlékeznek az esetre.

Önmagán túlmutató jelentősége van egy jellegzetes konfliktussorozatnak, amelyet végigkísérhettünk.

Az iskola cigány tanulói között egyetlenegy van, akit a pedagógusok egyértelműen rossz gyereknek tartanak, akivel „több bajuk van, mint az összes többi cigány tanulóval együtt". Nemcsak rosszul tanul, hanem verekedik, csúfolódik is, a pedagógusok szerint rossz hatással van a többi cigány fiúra, akik között tekintélye van, vezetőnek számít. A tantestület úgy döntött, hogy az iskolának, a gyerekeknek is jobb lesz, ha egy másik, nem túl távoli általános iskolába helyezik, ahol „tiszta lappal kezdheti" az iskolai életet. Az igazgató előbb az apát hívatta be, aki beleegyezett az iskola döntésébe, azután az anyát, aki viszont nem volt hajlandó aláírni az áthelyezésről szóló iratot. Végül a gyerek csak két tárgyból pótvizsgára bukott, áthelyezéséről az iskola lemondott.

Ha a vázolt eseménysort áttekintjük, először az a kérdés fogalmazódik meg: miért ragaszkodnak a szülők ahhoz az iskolához, ahol a gyereknek már csakugyan nehéz tiszta lappal indulnia, illetve tiszta lapot nyitnia. A kérdés azt a feltételezést implikálja, hogy a gyereknek szüksége van arra, hogy új életet kezdjen: például azért, hogy sikeresen továbbtanuljon, hogy jobb jegyeket kapjon. A gyerek szülei ugyan gyanítják, hogy ezután fiúkkal esetleg szigorúbbak, netán igazságtalanok lesznek a tanárok, ám ennek elsősorban a gyerek iskolai közérzete szempontjából van jelentősége. Nincs jelentősége abból a szempontból, milyen eredménnyel végzi el az általános iskolát (ha elvégzi), nincs jelentősége a továbbtanulás szempontjából. A gyerek pillanatnyi iskolai közérzeténél viszont fontosabbnak ítélik a gyerek biztonságát: az esetleg szigorú, az

esetleg igazságtalan tanárok az ismerős iskola többé-kevésbé ismerős tanárai, akik már hatodik éve bizonyítják, hogy ott komoly baja nem történhet a gyereknek. Lehet őket nem szeretni, lehet fenyegetőzni, a legfontosabb, hogy a gyerek közöttük biztonságban van. Az ismerőshöz való ragaszkodás, az ismeretlentől való szorongás ellen hiába sorol az – egyébként a szülők által is tisztelt – igazgató racionális érveket: az új iskola pont olyan, mint ez (nem kisegítő, mint eleinte gyanították), a tanárok, a gyerekek nem fogják bántani a fiút, nem fog tudni senki arról, miért került oda, könnyebben javít a tanulmányi eredményein, a magatartásán, eljut a nyolcadikig, talán még tovább is tanulhat.

További figyelmet érdemlő körülmény – erről később lesz szó bővebben – az anya és az apa szereposztása. Amíg a probléma még könnyen kezelhetőnek látszott, az apa ment be az iskolába, amikor a döntés nem volt könyörgéssel, fogadkozással tovább odázható, az anya vette kezébe a dolgok intézését.

Jellemzően mutatja a gyakori kommunikációs zavart, hogy az anya kétségbeesésében elővette a végső érvet: Kádár Jánosnak fog írni, ha a gyereket áthelyezik. A pedagógusok szótlanul hallgatták a fenyegetést (mit lehet erre válaszolni?), az asszony viszont a pedagógusok szótlanságát úgy értelmezte, hogy most aztán sikerült őket „megrémisztenie". Minimális célja az volt, hogy legalább a tanév végéig halogassa a gyerek áthelyezését, a tanárok „rémületét" látva elhatározta, hogy most már egyáltalán nem engedi áthelyezni a fiút.

Célját az egyetlen hatékony eszközzel érte el: férjének megtiltotta, maga pedig nem volt hajlandó aláírni az áthelyezés tudomásulvételét. Az oktatási adminisztráció valójában nincsen felkészülve az együttműködés ilyen nyílt megtagadására. Ha a tantestület ragaszkodik elhatározásához, hatóságként kénytelen fellépni, illetve hatósági segítséget kénytelen kérni. Ezzel azonban veszélyezteti a konszenzust, amit a cigány családokkal sok év fáradságos munkájával alakított ki, s amelyet még e család kisebb gyermekével is fenn akar tartani. Így beletörődött a presztízsveszteségbe (amit a tantestület nyilván elszenved, hiszen a kilátásba helyezett végső fegyelmezési eszközt nem alkalmazta). Erkölcsi nyereségként csupán azt könyvelheti el, hogy az iskolát és tanárait szeretik a cigány tanítványok, mivel itt az iskolában is szeretik a cigány gyerekeket. (Valójában nem kevés nyereség ez sem!)

Utoljára hagytuk a legkényesebb kérdést. A körzet közműellátottsága jó, a cigány családok ápoltak, tiszták, gyerekeik arányszáma nem túl magas – s mégis, ha tetű kerül a falak közé, rögtön ők a leggyanúsabbak. Kognitív szinten mind a pedagógusok, mind a cigány családok jól tudják, hogy a „legelitebb" iskolában is lehet tetű, de ezt a közegészségügyi problémát nem a ráció, hanem az emóció kezeli.

A cigányság körében még él a rosszízű „porozások", a hatósági tetvetlenítések emléke. Ebben a konfliktusban kölcsönös értetlenségről van szó. Az iskola egyenlete úgy szól, hogy tetű = cigány, a cigány családoké úgy szól, hogy tetvetlenítés = faji diszkrimináció. A két egyenlet nem oldható meg könnyen – éppen ezért konfliktusforrás. (Megjegyezzük, találkoztunk gyanakvások friss hajtásaival is: egy cigány édesanya úgy véli, óvodás kislányát a magyarok fertőzték meg tetűvel, mivel ők – a cigányok – a gyerekeket gondosan mosdatják, gondozzák.)

A konfliktusok azonban továbbgyűrűznek. „Természetrajzukhoz" nemcsak szerkezetük, funkciójuk, rituáléjuk tartozik hozzá, hanem az is, hogyan értékelik ezeket a gyerekek, de még inkább a családok.

A kutatónak viszonylag könnyű dolga van, ha a foci hevében rugdalódzás történik, ha a folyosói tolongás zűrzavarában lökdösődnek, ha kakaskodás közben történik egy-két ütésváltás, ha egy zárt körbe még verekedés árán sem lehet betörni. Ezek életkori és nemi sajátosságok, banalitások. Amióta iskola van, és amíg iskola lesz, amíg a terület zsúfolt, addig lesznek ilyen torzsalkodások, s a gyerekek pár perc múlva elfelejtik az egészet.

Pár perc múlva elfelejtik az egészet, ha homogén az iskola, ha az otthoni beszámoltatáskor nem kizárólag az étkezés és a torzsalkodások a súlyponti kérdések. Amit a pedagógus és kutató mélységes egyetértésben nemi és életkori sajátosságnak tart, annak más a jelentése az érintett családokban. Ezek az iskolai csetepaték okai és következményei a cigány családok túlvédő magatartásának, érzékenységének, gyanakvásának, enicizmusának: esetükben nem 11-12 éves fiúk kapnak össze tehát, nem prepubertásról, pubertásról van szó, hanem örök faji előítéletekről. Sem a pedagógusok szerint, sem szerintünk nem lehet megállapítani egy öt-tíz fős verekedő kupacban, hogy melyik ököl milyen színű, és egyáltalán semmi jelentősége nincs (hangsúlyozzuk, hogy ebben az iskolában). A szülők még mélységesebben meg vannak győződve arról, hogy az ütéseket a faji előítéletek vezérlik, a legkisebb konfliktust is etnikai összeütközésnek értékelik.

Mivel ez az értékelés övezi a konfliktusokat, ennek megfelelően viselkednek: gyakran vádolják a többi gyereket, az iskolát rasszizmussal, s ezek a vádaskodások nem csendesek és nem futó epizódok. Az iskolának azonban igen fontos a prevenció. A tanárok inkább hagyják elkülönülni a cigány gyerekeket, inkább alkalmazzák a pozitív diszkriminációt, nehogy a körzetben etnikai konfliktus bontakozzon ki – miattuk.

Előfordult, hogy két fiú között egy pofozkodás másnapján a cigány fiú egész családja várta az iskola kapujában a „bűnös" magyar osztálytársat. Az

igazgató és a tantestület éberségének és ügyességének volt köszönhető, hogy nem került sor tettlegességre. Máskor a népes rokonság az iskola folyosóján követelt elégtételt a gyerek igazságtalannak tartott megbuktatásáért. Ezekről a konfliktusokról maguk a családok nemigen beszéltek. A pedagógusok elmondása alapján úgy tűnik, hogy az iskola és a családok egymáshoz való alkalmazkodásának korábbi fázisában voltak inkább kísérőjelenségek, s – legalábbis a családokban – egyszerűen elfelejtődtek.

A LEGFONTOSABB: A CSALÁD

Mindeddig a vizsgált csoportot mintegy kívülről mutattuk be, ahogyan lakóhelyén, az óvodában, az iskolában megjelenik, és csak utaltunk a család belső viszonyaira, amelyek a családból „kivitt" magatartások mögött rejlenek, amelyek azokat értelmezhetővé teszik. Ebben a fejezetben a családi nevelési stílust vizsgáljuk meg közelebbről.

Két szempontot emelünk ki: a nevelés módosulását a gyerek fejlődése során, és a lányok neveltetését, helyét, szerepét a családban.

Az egyik fontos szálnak azt tartjuk, hogy tapasztalataink alapján a családokban beszélhetünk elmaradt, vagy akár elnyúló gyermekkorról, s beszélhetünk hiányzó serdülőkorról. (A serdülőkor „elmaradásának" pszichológiai, illetve szociológiai feltételeihez vö. *Bronfenbrenner*, 1960, illetve *Coleman*, 1961.)

Szokványos értelemben újszülöttek, csecsemők, bölcsődéskorúak, óvodáskorúak, kisiskolás-korúak, prepubertáskorúak és pubertáskorúak lennének ezek a gyerekek.

Az első két korszakban, az élet első éveiben általában az anya–gyermek szimbiózist kellett volna találnunk. Ezzel szemben azt hallottuk és láttuk, hogy az újszülött és a csecsemő körül ott hömpölyög minden közelebbi-távolabbi rokon és mindenki, nemétől és életkorától függetlenül gondozza, neveli a gyermeket. Ez már eleve nem teszi lehetővé a szabályszerű „magyar" fejlődést, mert alig van nyoma a gyerek körüli munkamegosztásnak.

Pontosabban: teljes a munkamegosztás, valaki vagy többen beugorhatnak egy-két percre vagy egy-két hétre nevelni, dédelgetni a kisgyereket. A gyerek ingerdús környezetben él, érzelmi és érzéki ingerek áradatában, kétnyelvű környezetben, s a rengeteg inger a mi szemünkben túl sok, tehát a „mi" tudományunk szerint össze kellene omlania a magatartásnak (*Hall*, 1980; *Eysenck–Rachman*, 1968). A magatartás mégsem omlik össze, hanem a „szociális mosoly" helyett a „szociális viháncolás" jelenik és marad meg a rengeteg élő kapcsolat hatására. Így fest itt az életmódból és az iskolázatlanságból következő szenzoros és emocionális depriváció.

Az ingerek áramlása szakadatlan, összemosódnak a napszakok, a csecsemők szükségletét azonnal kielégítik, nem naptár és vekker szerint játszanak vele, etetik, teszik tisztába. Alig van tehát esélye arra, hogy kialakuljon az a biológiai óra, ami pszichofiziológiai alapja lesz a rendszeres életnek, a tervezés-

nek, az előrelátásnak. A védőnő is hitetlenkedve tapasztalta, hogy bármit tanult az Egészségügyi Főiskolán, annak itt nem sok hasznát veszi: minden gyereknek félresikerültnek kellene lennie a tananyagok szerint, de csak egyetlen gyereket diagnosztizáltak koraszülöttnek, és három év alatt egyszer fordult elő genetikai anomália. (A védőnőnek egyébként sokkal több baja van a környék értelmiségi családjainak csecsemőivel, akik bölcsődébe járnak és folyton betegek.)

Úgy nevelik a kicsiket, hogy semmire sem kényszerítik, semmire sem trenírozzák, szeretetteljesen és higgadtan megvárják, amíg a gyerek szól. És a családi összetartozás érzését növeli (nem a deklarációk szintjén), hogy valóban mindenki és mindenkor mindenben részt vesz, ha ideje és kedve van. Ha nincs, akkor nem jön el, vagy feláll és elmegy.

A dédelgetést, az abszolút kiszolgálást (a mi fogalmaink szerint a csecsemő- és kisgyermekkort) követi az állandó izgalom korszaka, amely nem hajlandó követni a magyar családmodellt és a közoktatási intézményhálózatot. Mihelyt a gyerek ki tud menni egy ajtón, el tud érni valamit – szóval baja eshet –, roppantul elkezdik félteni. (Ennek megható jele, hogy esti üzleti útra az autó hátsó ülésébe két család 4-5 kisgyerekét is bezsúfolják, mert nagyon kell vigyázni!)

Bölcsődés csak egy-kettő volt közöttük, óvodás már több. Az óvónők nem értették, hogy a vidám ügyes, magabiztos, önálló gyerekek miért annyira mások. Nem jelentkeztek a „beszoktatás" közismert problémái, agresszív kitörések, apatikus-depresszív visszahúzódások. Imádtak dolgozni, másokat kiszolgálni – miközben a szülők visszatérő panasza, hogy gyermekeik önállótlanok. Így valahogy kimaradt az életükből két középosztálybeli kulcsélmény: a dackorszak és a szeparációs szorongás.

Tudjuk a tankönyvekből, hogy a gyerekek hároméves koruk körül öntudatra ébrednek, s eléggé szokásszerű ilyenkor a dackorszak. A tankönyvek ezenkívül egy-két bekezdés erejéig meg szokták említeni, hogy ez megelőzhető, ha hagyják a gyereket próbálkozni, nem türelmetlenek vele, ha „objektíve" nem szorongató az időnyomás. Ezekben a családokban nagyon engedékenyek, inadekvát szóval liberálisak a gyerekekkel, alig vannak időhöz kötve. Az óvoda mégis csodálkozik, hogy bár ebben a csoportban megvan a feltétele a dackorszak elmaradásának – mégis elmarad. A gyerekekben nincs szeparációs félelem sem: annyi szeretetet, melegséget, biztonságot kaptak addigra, hogy nincs okuk szorongani az elválás miatt. Az óvodai minicsoport, kiscsoport élete a beilleszkedésre, a félelem leküzdésére van „kitalálva" – a gyerekek számára természetes, hogy jövet-menet puszilgatja őket az óvónő, az óvónő számára természetes,

hogy tiszta (és tiszta ruhájára hihetetlenül hiú és kényes), kedves gyerekeket könnyű csókolgatni.

Az ellentmondás ott van, hogy le kell esetleg győznie szaktudását, amely szerint a hároméves gyerek dacos, s le kell győznie társadalmi tapasztalatát, hogy a „cigánygyerekektől jobb óvakodni".

A család hálás az óvónőnek, illetve az óvodának, mert megtanítja magyarul – nem beszélni, hanem viselkedni –, garantálja, hogy az „ő" iskolájukba fog kerülni. Ha viszont a körjátéknál, hintánál fellökik a gyerekét, akkor faji diszkrimináció történik – mert ez meg a cigány családok szaktudása (tudniillik, hogy a gyerekek roppantul vigyáznak egymásra) és társadalmi tapasztalata (hogy a cigányokat kiközösítik, megkülönböztetik).

A gyerek megtanulja, hogy ő cigány, hogy ő a többi cigánynál sokkal különb, de azért nem magyar. Ideje ugyan megoszlik az otthon és az óvoda-iskola között, de élete nem. Életének kognitív és affektív szférája a családé, a családban maradó és elég jól megtanul együttélni ezzel a kettősséggel. A természet, a társadalom törvényeit, kivételeit és szabályait nem tanulja, hanem tapasztalja, a különböző tudományoknak nem rövidített és kivonatos esszenciáját memorizálja, hanem az életben szükséges tanulási és viselkedési modelleket látja, majd interiorizálja.

A nagy fordulat akkor következik, amikor a közepesen fejlett és fejlett társadalmak gyermekeinek életében az úgynevezett latenciakor, vagy boldog gyermekkor következik (tizedik életév ± egy év körül), az a kor, amelyik a társadalmi értékek felé nyitja a gyermeket, az a kor, amelyik megelőzi a nyugtalanság korát. Az iskolában negyedikes-ötödikes éppen – ez a kritikus kor a cigány gyermekek iskolai eredményessége szempontjából –, a családban pedig valami egészen más történik.

Ez a történés sodródásként jellemezhető, egy-egy pillantással, fejcsóválással érzékelhető; a hihetetlenül óvott-féltett gyerekből, akire ezer veszély leselkedik, néhány hónap alatt kicsinyített felnőtt lesz. (Ezért tévednek a pedagógusok, amikor a származásra való „ráébredés" egyszeri aktusában keresik a nagyobb gyerekek magatartásváltozásának okát.) A dolog a gyerek számára nem olyan feltűnő, hiszen eddig is mindent együtt csinált és érzett a többiekkel. Vannak fiúk, akik eddig együtt kereskedtek szüleikkel, s most megtakarított néhány ezresükből kvarcórát vesznek, és saját kontójukra szép haszonnal eladnak, aztán vagy ezt folytatják, hogy majdan legyen induló tőkéjük, vagy csendestársak lesznek a családi vállalkozásban. Idősebb fiú rokonaikkal elmennek diszkóba, távolabbi mozikba, „szórakozni", és megszerzik életük első szexuális tapasztalatait. („Gyuri már ember" – dicsekszik a 12 éves kisfiú öccse erre utalva.)

A lányokról eltűnik még a legmárkásabb farmer is, s megjelenik az aranynyal átszőtt estélyi, a csináltatott tűsarkú aranyszínű csizma az iskolában. (Egy negyedikes kislány sajnálkozva meséli barátnőjéről, hogy annak milyen hanyag, nemtörődöm anyukája van, szegény kislány még mindig farmerben jár, pedig már kilencéves.)

A fiúk is, a lányok is tudják már ki lesz a házastársuk 4-6 év múlva, azt is tudják, hol és milyen lesz a lakás, a ház, amit már kiszemeltek a szülők, vagy elkezdtek építeni. Hát nem fontosabb a betonmixer ára, mint az, hogy egy tantárgyból kettese lesz vagy négyese?

A kicsinyített felnőtt romantikusan hangzik, de itt nagyon plasztikus jelentése van: nincs serdülőkor – ebből következően serdülőkori válság sincsen. Itt felnőttproblémák vannak. Pályaprofil-választás, párválasztás, lakásszerzés, ezek igazán nem a pubertás jellemző krízisei. Mindezt a család már úgyis eldöntötte, és a családnak fontos jellemzője a szoros kohézió – így elmarad a harmadik dackorszak is, az önálló család alapításának szokásos krízise.

A „serdülőkor elmaradása" indokolja, miért tekinti érthetetlen sorscsapásnak a család, ha a gyerek novemberi születésű lévén egy évfolyammal eleve elmarad kortársaitól az iskolában. Az évismétlés pedig nem egyszerűen tanulmányi sikertelenség: 12-13 éves korban már a fiatal felnőtt gyermekké fokozásaként, visszaminősítéseként értelmeződik. (S a valóságban is erről van szó: az évismétlés a tanulót saját koránál éretlenebbnek, egy évvel fiatalabbnak minősíti.)

Más munkánkban már kimutattuk, hogy a nők érzékenyebbek a szóbeli és a nem szóbeli közlésekre egyaránt, jobban tudnak kommunikációt kódolni és dekódolni (*Hegedűs*, 1983), tehát bizonyos értelemben jobb „vezetői" a kereskedő-családoknak is, mint a férfiak, jobb közvetítők a családok és a környezet, a családok és a közoktatási intézmények között. Az is igaz, hogy érzékenyebbek a félrevezetés iránt, ezért ők is félrevezetőbben viselkednek (ezért gyakorolnak az idegenre gyakran olyan benyomást, hogy egyszerűek, szótlanok, visszahúzódók, érzelemmentesek). Ezen kívül a nőknek van még egy igen fontos funkciója: felnőttként átélik, gyermekként „ellesik", hogy a család gazdasági helyzete nagy mértékben rajtuk áll vagy bukik. A gazdasági helyzet közvetlenül összefügg a presztízzsel – ha az előbbi javul, akkor emelkedik a presztízs, ha emelkedi a presztízs, akkor még inkább javul a gazdasági helyzet, tehát többszörösen összefügg a család társadalmi-gazdasági-kulturális helyzete.

Véletlenül elég pontosan tudjuk, hogy a kislány értéke pénzben hogyan fejezhető ki: e csoportban a nyolcvanas évek elején 200-300 ezer forint körül volt egy szűz kislány „ára" (plusz lakás, autó). Tehát a nőkre háruló terhek

használati értéket jelentenek a családnak, a használati érték kifejezhető forintban is. S ezek a százezrek inkább szimbólumok, hiszen a lakodalom költségeit, a menyasszonytánc bevételeit fejezik ki, nem a tényleges értéket, nem a tényleges árat. Ez az önálló élet elkezdéséhez szükséges javakkal és forgótőkével együtt akár milliókra is rúghat.

Ha pedig valaki tudja magáról, mennyit ér gazdaságilag, érzelmileg „forintosíthatóan", akkor öntudata miért ne érne a csillagos égig? („Ő a mi kis királynőnk!" – hallja csecsemőkorától a kislány rajongó bátyjaitól. „Apunak én vagyok a gyémánt, a rubint!" – meséli egy alsó tagozatos kislány.)

Az autoritás szféráit ugyanígy feloszthatjuk nemek szerint: a férfi a nevét adja és szakértői potentát, a nő a középpontot adja és misztikus-transzcendens potentát (ő tárgyal az Úristennel, ő gyógyít, ő szül, ő idézi elő vagy hárítja el a végső autoritást, a halált)!

Ahol nincs így, ott lehet vitatkozni patriarchátusról, a matriarchátusról – itt viszont nem történelmi-néprajzi kérdésekről van szó, hanem empíriáról. Tehát 12-15 éves kortól felfelé nem az unalomig mondogatott két műszakról, iskoláskorban (ami nem terjed a nyolc osztályig, még kevésbé érettségiig, e családokban pedig még kivételszerűen sem diplomáig) nem az unalomig mondogatott túl nehéz iskolatáskáról van szó, hanem egy nemtől kevésbé, életkortól szinte független családszerkezetről és funkcióról. Nagyon sok a teher, nagyon nagy a felelősség, de a lányok és asszonyok szépek, háziasak, okosak, rátermettek, bárhonnan származó igényt viszonylag gyorsan és viszonylag kifogástalanul kielégítenek. Nem hősök és nem mártírok (egy-egy kivétellel), hanem kötelességüket teljesítik. Nem a kereskedőfeleség kötelességét mindössze, hanem azt a kötelességet is, hogy „jó cigányok" legyenek: ápoltak, büszkék, gazdagok – szemben a „rossz cigányokkal", szemben a „parasztokkal", szemben a „zsidókkal" (ez utóbbi két fogalom gyakran helyettesíti a „magyarok" szót). Nem akarnak sem újmagyarok, sem magyarok lenni, kereskedő cigányok akarnak lenni – élvezve az előnyöket, vállalva a hátrányokat.

A sok tabuval és fétissel övezett nevelés nemcsak szociálisan, hanem térben is eléggé zárt, eléggé izolált; inváziójuk nem a kerületre, csak egy kicsiny területre vonatkoztatható. Az életfeltételek, amelyek érzékelhetően leszűkülnek a csoport mikrokozmoszára, történelmi és demográfiai okok miatt egyaránt középpontba állítják a nőket. Az, hogy a középpontban vannak, egyúttal egy újabb hálózatnak (a szociális hálózaton kívül) a vetületét jelentik. Ez a vonatkoztatási vagy viszonyítási háló többdimenziós, egyszerre horizontális és vertikális jellegű. Ahhoz, hogy a nők jelentsék a futó, kapcsolódó szálak kulcspont-

jait, bizonyos mértékben nemcsak multikulturális, hanem univerzális problémákat is meg kell oldaniuk.

Ezekben a hálókban, a nevelési stílusokban – mint ez annyi más kultúrában magától értetődő – a női szerepkör expresszívebb (*Mead*, 1970; *H. Sas*, 1984). Csakhogy e cigány családok sajátossága, hogy az expresszivitás nem érhető el, nem mutatható ki – tehát modellként, célként sem szolgálhat –, ha megmarad önmaga keretein belül.

A lakásvásárlás, a lakásépítés eléggé titokzatos, a test, a szex, a komfort, a fogyasztási szokások tabu-témák, csak annyit tudunk, hogy mindez az asszonyok kezében van. Az ő éberségükön és ügyességükön múlik, hogy milyen lesz a férj, hogy milyenek lesznek a gyerekek. Ez az egyik feltétele annak, hogy a férfinak legyen befolyása a cigányok között, s ebben az értelemben a nőknek politikai szerepe is van.

Nem hagyományos középosztálybeli értelemben, hogy egyengessék a férj karrierjét, hanem a klasszikus értelemben, hogy a fiú, a férfi „zoon politikon" legyen – ezért vezéregyéniség egy jóképű fiú osztályában (bár rosszul tanul), ezért tisztelik „vajdának" az egyik központi alakot, pedig leszázalékolt nyugdíjas.

A csoport nő-központú, eléggé szervezett, sorsuk közös, nyelvük közös, tabuik közösek, problémáik közösek, a világról és a túlélés lehetőségeiről alkotott vélekedéseik rendszert alkotnak, s ugyanígy rendszert alkotnak rutintevékenységeik is. Ha a dolgok vagy közösek, vagy rendszert alkotnak, vagy mindkettő egyszerre megfigyelhető, akkor természetesnek kell vennünk, hogy van identitás, hogy ez az identitás erősödik, hogy a cigány identitás erősödik. Ez az identitás nemcsak legendákból és elméletekből táplálkozik, hanem napi realitásokra támaszkodik, az identitás „tananyag". De ez a tananyag nem a „tankönyvszagú világ" terméke, hanem mindennapi gyakorlat – ha úgy tetszik, a kereskedőcsaládok számára életfeltétel.

KÖVETKEZTETÉSEK, PROBLÉMÁK

A vizsgált csoport a magyarországi cigányság valószínűleg negyedét-ötödét kitevő alcsoportjának egyik reprezentánsa. A magyarországi cigánysághoz viszonyítva majdnem minden téren felülprivilegizált, és csak egy-két vonatkozásban alulprivilegizált az összlakossághoz képest.

Ezt nem tartjuk teljesen új fejleménynek: az elmúlt emberöltő konszolidáltabb viszonyai napvilágra hoztak elfojtott, elnyomott tendenciákat, a párthatározatok, törvények, rendeletek felhúzták a zsilipet potenciálisan már meglévő folyamatok útján. Igen valószínűnek tartjuk, hogy e csoport útján mások is járnak. De természetesen nem megoldásnak, hanem létező alternatívának tartjuk ennek a csoportnak a magatartását.

Életmódjukra nagymértékben rányomja bélyegét a kettős kötődés: a hagyományok, kódexek (amelyek ereje az általunk vártnál nagyobb) és a környezet, amelynek indirekt nyomása a vártnál erősebben jelentkezik. Ez a csoport nem kíván asszimilálódni, hanem a társadalmi beilleszkedés másik módját, az integrációt és a kooperációt választotta (*Allport*, 1977).

Addig a határig kíván asszimilálódni, ameddig nem kell beolvadnia, de vállalja és végigcsinálja a „terepszínűvé válás" normáit, és szabályait. Ez nem kis szó, mert véletlenül a főváros egyik kedvező adottságú lakókörzetéről van szó, és a csoport hihetetlen szívóssággal és adaptációs készséggel illeszkedik a környezethez.

Amit egyik oldalról nézve úgy jellemezhetünk, hogy az asszimiláció elutasítása, az integráció kívánása, az belülről az etnikai öntudat erősödését jelenti, az etnicizmust. Ám ebben az esetben is óriási szakmai és közigazgatási hiba lennek a közösségi öntudatot, a közösség etnikai alapelvű védelmét és zártságát összetéveszteni rasszista vagy politikai fogalmakkal.

Az asszimiláció elutasításának háttere a fejlődés kontinuitása volt.

Gyakorlatilag azt állíthatjuk, hogy ennek a csoportnak privilegizáltsága egyaránt tulajdonítható a konszolidáció évtizedei határozatainak, törvényeinek (kívülről nézve) és folytonosságnak (belülről nézve).

A közoktatási intézmények más szerepet kapnak e csoport életében, más a súlyuk, más a funkciójuk, mint az egész népesség esetében. Nem állnak szemben az iskolával, nem szükséges rossznak tekintik, de életmódjuk, stratégiáik, hagyományaik, mobilitásuk következtében csak korlátozottan működnek

együtt a deklarált iskolai mechanizmusokkal, csak korlátozottan élnek az iskola nyújtotta lehetőségekkel. Számukra ugyanis az iskola nem az esélyegyenlőség megvalósításának színtere, nem a mobilitás emelője, és nem a hátrányos helyzet korrekciójának, kompenzálásának intézménye. Szocioökonómiai, szociokulturális szempontból esélyeik jók, mobilitási lehetőségeik önerőből válhatnak realitássá. Hátrányos helyzetük ebben az időpontban, ebben a környezetben szociálpszichológiai jellegű, de az, hogy szociálpszichológiai jellegű egyáltalán nem jelent másod- vagy harmadrendű szempontot. Ha a kisebbségi csoport szociokulturálisan nem szélsőségesen hátrányos helyzetű, akkor hátránya a közoktatásban szociálpszichológiai problémaként jelenik meg: erre az eredményre jutott *Kerry*, 1985, aki egy Ausztráliában végzett reprezentatív kérdőíves vizsgálat eredményeit ismerteti.

A közoktatási intézményekben kibogozhatatlanul összekeverednek az aspektusok, sem a kognitív, sem az emocionális szférában nem tudnak „hinni" a szemüknek. A pedagógusok a formális logika rabjai: a cigányok hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek, ez a csoport cigány, tehát ez a csoport hátrányos helyzetű. (A szillogizmus hibátlan!)

A cigány családok racionalitása és az iskola recionalitása nehezen fér meg egymással, nemcsak azért, mert mindkét rendező elv ésszerű, hanem azért is, mert mindkét rendező elvben vannak reális és kölcsönösen elfogadott elemek. Egyik fő eredményünknek azt a felismerést tartjuk, hogy a „kibékítés" csak akkor lehetséges, ha a cigány családok a közoktatás, az intézmények pedig a csoport teljes kontextusát ismerik.

A közoktatási intézményeknek is, a környezetnek is látens célja az asszimiláció. Azonban tudomásul kell venni, hogy a csoport mint önálló entitás ezt nem kívánja. A társadalomtudományi tapasztalatok szerint általában az asszimiláció egyéni folyamat, viszont sem az óvoda-iskola, sem a környezet nem tudja egyénekre szabdalni a csoportot, s a csoport sem engedi (egyelőre) szabadjára az egyént. Igen valószínűnek tartjuk, hogy a csoportból való kiszakadás aligha lehetséges.

A társadalmi beilleszkedés két nagy változata közül az egyik fél az asszimilációt kívánná elősegíteni, a másik fél ettől elzárkózik: ez hol nyílt, hol lappangó konfliktusként jelentkezik. A csoport és környezete kölcsönhatásának tulajdonítjuk, hogy kompromisszum született, ami az együttélés során a hallgatólagos és a kimondott konszenzusban nyilvánul meg.

A közoktatási intézmények alkalmazkodóképességének egyik próbakövét jelenti, hogy élményszerűen jelentkezik bennük az asszimilálódás is, a körzet másik cigány csoportjának kis számú képviselője ezt az utat választotta. Ez ott

sikerérzést prognosztizál, a kereskedőcsaládoknál azonban növeli a veszélyeztetettség érzését – „szorosabbra zárják soraikat". Ezért állíthatjuk, hogy többféle modell van jelen egyetlen iskolakörzeten belül is, mindegyik modell a maga módján.

Amikor a családokat jellemezzük, leggyakoribb, vagy másképpen modális karakterről beszélhetünk (*Benedict*, 1956).

Öntudatukat, életútjukat, személyiségfejlődésüket, értékeiket, eszményeiket elég jól kifejezi, ha hazánkban manapság kissé idejétmúlt fogalommal jellemezzük ezt a modális karaktert: *self-made-man* karakterként. Az önerőre, legfeljebb a család erejére támaszkodó axiomatikus gyarapodási elv érvényesüléséről van szó, ami egyfajta büszkeséggel, rátartisággal is együttjár. Ennek persze vannak korlátai is: tartósan nem lehet negligálni a szélesebb társadalmi környezetet, az emelkedés elfogadott és megszokott csatornáit. Talán a mai 30–50 évesek az utolsók, akik az iskola nélkül, vagy az iskola ellenére tettek szert elfogadható gazdasági és viszonylag jó társadalmi pozícióra. Elképzelhető, hogy foglalkozásuk és a körülmények egyszeri alakulása tette lehetővé a viharos gyorsaságú felemelkedést és gyarapodást, de ez sem tartós, sem ismételhető nem lesz. Vannak, akik már sejtik a hanyatlást, a lassú visszaszorulást, ezért keresik az új utakat és módokat.

Az önerős emelkedés, az öntörvényű élet – és ezeknek büszke vállalása – egyelőre csak konfliktusokat okoz, nem pedig kríziseket. Félő azonban, hogy a környezet által megtűrt viselkedés átmeneti. *Self-made-man* karakterek ott alakulhatnak ki, ahol a határ a csillagos ég, ahol a korlátlan lehetőségek elvont eszméje érvényesül. A vizsgált körzetben azonban nem ezek, hanem a biztonság, az egyensúly a legfontosabbak. Tehát minél többen törekednek korlátlan sikerre, annál valószínűbb, hogy finom szabályozók ezt majd lehetetlenné teszik.

A kérdés azért igen fontos, mert nézőpontoktól, szakmánktól függően láthatjuk lényegesnek, hogy a magyar iskolák, a magyar pedagógusok mennyiben jellemezhetők autoriter vagy demokratikus vonásokkal. Ennek a csoportnak – és gyermekeinek – *self-made-man* karakterei azonban nem illeszkednek ezekhez a mások számára fontos kategóriákhoz – egyszerűen kívül esnek rajtuk. Az önerő, az önérvényesülés olyan versenyszellemet feltételez, amely idegen az iskola valóságától, s van egy olyan jellemzője, ami egyszerűen kezelhetetlenné teszi. Ez pedig az, hogy az ilyen karaktereknél nem létezik „fair play" (helyezkedjenek el a játékszabályok a demokratikustól az autokratikusig terjedő skála bármely pontján!) – az ugyanis a biztos kudarc, a tehetetlenség jele, a gyávák ismertetőjele. Ez is egyik oka lehet a csoport és az iskola sajátos viszonyának, a sajátos játékszabályoknak, a sikerek és kudarcok olyannyira elütő értelmezésének.

A közoktatás intézményein belül összeütközésbe kerül az a két kultúra, amit korábban „családüzemnek" és „iskolaüzemnek" neveztünk.

Az iskolának van egy algoritmusa, hogy mit és hogyan kell nevelnie és tanítania, és ezen a téren nem ér el annyi sikert, mint szeretne. A csoportnak, a családnak is van ilyen algoritmusa, és ezen a téren, ha nem is elég, de a továbblépéshez, a túléléshez elegendő sikert ér el.

A kudarc mérhető érdemjegyekkel, osztályzatokkal, és ők egyik vagy másik vagy több tantárgycsoportban elakadnak, alulteljesítenek. Ez önmagában is érthető, hiszen minden tankönyv, munkafüzet, feladat azon a nyelven készül (most nem arról van szó, hogy magyar nyelven), olyan társadalmi vagy rétegnyelven, amelyben ezek a gyerekek nem eléggé otthonosak. A tárgyak, a feladatok meghatározott rend szerint válnak egyre nehezebbé, és a nehezedő feltételeknek a cigány gyermekek egyre kevésbé tudnak eleget tenni. Szinte megállhatnánk ott, hogy a gyerekek nem élnek ingerszegény környezetben, tehát ez nem miliő-ártalom következménye, nem fogyatékosok, nem határesetek, intelligenciájuk nem alacsony szintű. Ezért tovább kellett mennünk, és egy újabb magyarázó elvet (amit hipotéziseinkben megfogalmaztunk) kellett kifejtenünk, bemutatnunk.

Ez a magyarázó elv, hogy a gyerekek viszonylag kevés ideig jártak óvodába, otthon egészen mást (hangsúlyozzuk, hogy nem ellentéteset) tapasztalnak. Az igények, normák, kódexek, a szankcionált (megerősített, visszaszorított, kívánt és tiltott) viselkedésmozzanatok egy másik kultúra termékei. Véleményünk szerint a sikeres iskolázáshoz elengedhetetlen, hogy valaki anyanyelvi szinten beszélje az iskola nyelvét, biztonsággal kezelje az „iskolaüzemet", vagy zökkenőmentesen adaptálódjon az iskola formális és informális szervezetéhez.

Töményen megfogalmazva, rendelkezzék az iskolásgyermek szerepének egyik változatával. Pontosan ezt nem találtuk a cigány családok gyermekeinél. A szerepekben való meg nem felelés tükröződik vissza az osztályzatokban, a szerepkonfliktusok vezetnek a gyermek és az iskola „szakításához".

Az otthon elsajátított, interiorizált, továbbadásra megérett szerepek nem függetlenek az iskolásgyerek szerepétől (tehát még a kétszínűség sem lenne megoldás), nem komplementerei azoknak, és nyilvánvalóan nem lehet szó „az ellentétek vonzzák egymást"-típusú választásról sem.

A megfogalmazás azért csúszik át pszichológiai kategóriákba, mert egy igen fontos feltétele megtalálható a komplementaritásnak. Ez pedig az érzelmi kapcsolat, amely általában intenzív és pozitív előjelű. Bár (és talán ezért nem elég a „vonzó iskola" szlogenje) a szerepeket átszövik az érzelmek, de elemeik és konfigurációjuk csak akkor esne egybe, ha ez a csoport és ez az iskola azonos

úton járna. Az út azonossága esetén szokványos problémák, szokványos konfliktusok keletkeznének, kölcsönösen ugyanannyi funkcionális és kommunikációs zavart okoznának egymásnak, mint a „túl" elit iskoláknál tapasztalhatjuk. De míg az utóbbi esetben a gyerekek ismerik és tudják gyakorolni, adaptálni otthoni szerepeikhez az iskolai szerepeket, ebben az esetben erről egyszerűen nem lehet szó.

Ez is megerősít minket abban, hogy nem előnyről és hátrányról, nem jó és rossz bizonyítványról van szó, nem a megszokott társadalmi rétegződésbeli különbségekből adódó kódrendszer és nevelési stílus fáziseltolódásáról beszélünk, hanem két kultúra egymás mellett éléséről és érvényesüléséről. A szerepek nem ismerése és különbözősége egyik jele annak, amit szívesen nevezünk multikulturalitásnak.

Nem egy testületi szellem, egy kulturális intézményhálózat, egy kasztrendszer által kidolgozott szereptanulási-szereptanítási koncepció tér el az elvárttól. Arról van szó, hogy az iskola már a magyar átlagnépesség fejlődéslélektani és társaslélektani realitásait sem képes figyelembe venni (ez pedig ugyanolyan valóság, mint az iskola valósága, a pedagógia valósága), még kevésbé képes figyelembe venni egy másik, de sikeresen működő kultúra fejlődéslélektani és szociálpszichológiai realitásait. Így értelmezhetőnek tartjuk azt a megfigyelésünket, hogy sem az iskola, sem a környezet nem tudja megemészteni, hogy e csoport életében nem úgy válik szét, illetve nem olyan sorrendben követi egymást a játék, a tanulás, a munka, mint az megszokott.

Véleményünk szerint az alapvető tevékenységi formák egymásba játszása, összeolvadása a hagyományokon kívül a másik magyarázata annak, hogy elveszett, vagy elnyújtott gyermekkorról, hiányzó serdülőkorról kellett írnunk. Az óvoda, az iskola, a környezet többé-kevésbé előkészült a fejlődés megszokott menetére, hajlandó lenne tudomásul venni az ezzel járó problémákat, konfliktusokat. A hiány, a változó sorrend, a másképpen kialakuló harmónia azonban megzavarja a tudomásulvételt és az előkészületet. Erre úgy reagál, a szinte feloldhatatlan feszültséget úgy oldja fel, hogy a kultúra másságát „faji" jelmezbe öltözteti. Ezzel a jelmezbállal egyszerre két problémát old meg. Egyrészt a dolgot nem kell túl komolyan venni, mert csak játék, így a többség számára a feszélyezettségen kívül funkciózavart nem okoz. Másrészt a cigány gyermekekkel így racionalizálhatóan elnézőbb, a másságot jelmeznek, álruhának tulajdoníthatja (tehát etnikai-szociális konfliktus helyett egy viszonylag kis csoporttal egyszerűen nem tud megbirkózni). Így a viszonylagos harmónia nem mond ellent az alapvető „tudásnak" (ami valójában csak információtöredéket jelent),

nincs felelősségérzet, nincs lelkiismeret-furdalás, nincs tehetetlenségérzet, ebből következően a légkör barátságos és nem agresszív, nem ellenséges.

Hivatalos dokumentumokban a gyerekeket felmentik, beszélgetések során magukat felmentik, mert az az általánosság, hogy cigányok, ebben a körzetben mentőövet jelent a közoktatási intézmények számára.

A nyelvhasználat kérdésével keveset és csak egy szempontból foglalkoztunk. Ennek egyik oka, hogy nem vagyunk kompetensek a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika területén, és viszonylag ismertnek tételeztük fel a cigány anyanyelvű vagy kétnyelvű gyerekek iskolai-pedagógiai problémáit. A másik ok az volt, hogy tapasztalataink szerint az anyanyelv vagy a kétnyelvűség nem a szokványos értelemben tényezője a lemaradásnak, elakadásnak, kimaradásnak.

Ha felsorolnánk az iskolai problémákat, akkor a nyelv nem a tanulási, felelési, hozzászólási, dolgozatírási nehézségek egyik okaként jelenne meg, hanem sokkal inkább csoportképző jegyként. Szinte minden pszichológiai értelemben vett csoportnak van saját nyelve, ami a nem csoporttag számára az érthetetlen kontexust, az utalásokat, másfelől az elzárkózást és kizárást jelenti. A gyerekeknek ez a csoportja a cigány nyelvet ilyen értelemben használja: csak szűk oktatási szempontból nevezhető ez nyelvi nehézségnek. Akárhogyan fogalmaz az iskola, a környezet, ebben az esetben sem beszélhetünk közvetlenül hátrányról, deprivációról.

A nyelv nemcsak csoportképző jegy, hanem lényeges funkciója, hogy őrizze a hagyományokat (amelyeknek egyúttal egyik legfontosabb eleme is), erősítse az azonosságtudatot, az etnikai büszkeséget. Ez nem ellentétes azzal, hogy a megkérdezettek élesen tiltakoznak, amikor a cigány nyelv iskolai oktatása kerül szóba.

A csoport a cigány nyelvű oktatást, a „cigányosztállyal" azonos jellegű diszkriminációnak tételezi, annak éli át. (S mint esettanulmányunkban bemutattuk, minden olyan szervezeti megoldást gyanakodva fogad, amelyben etnikai alapú elkülönítést lehet felfedezni.) Véleményünk szerint – amit bizonyítani kiterjedtebb adatfelvétellel tudunk majd – nemcsak az egzaktul mérhetőt kell megkülönböztetésnek tekinteni, hanem annak tudatát, érzését is, ezért a korábbiaknál óvatosabban és körültekintőbben kell a kérdéssel foglalkozni. (Úgy véljük, hogy az országban elég sok cigány és néhány kárpáti cigány nyelvet beszélő csoport van, ahol a nyelvi kérdések hasonlóak, mint esetünkben. Már ez a tény is óvatosságra int.)

Ugyanakkor meggyőződésünk, hogy támogatni kell az integrációs törekvéseket abban a formában is, hogy nyelvük bekerüljön a programkínálatba azokban az iskolákban, ahol jelen vannak, és azon a nyelven, nyelvjárásban,

amelyet beszélnek. Nem vagyunk kompetensek nyelvészeti és didaktikai kérdésekben, de úgy gondoljuk, hogy az elméleti viták eldöntéséig (mennyiben önálló, mennyiben egységes a cigány nyelv, van-e, lehet-e irodalma, abc-je, nyelvtana stb., tehát oktatható-e az iskolai nyelvtanítás hagyományos formáiban) a nyelvgyakorlás iskolai lehetőségeit meg lehetne teremteni, intézményesíteni lehetne – cigány és persze érdeklődő nem cigány tanulóknak egyaránt – a helyi cigány közösség legaktívabb, legnyitottabb tagjainak bevonásával. Egy ilyen megoldás hatékonysága a legszűkebben értelmezett oktatás szempontjából talán vitatható. Hallatlan előnye lenne, hogy segítene kiemelni az anyanyelvet, a család nyelvét (s mindazt, amit a nyelv szimbolizál) mai fél-legális, esetleg illegális állapotából, tovább határozott lépést jelentene az iskola és a család közeledésében.

A középrétegek által beszélt és írott magyar nyelvre emellett égető szükségük van. Úgy tűnik, hogy ennek elsajátítását főként a leginkább gyermekcentrikus – tehát hozzájuk legközelebb álló – és kevésbé feladatorientált intézménytől kívánják, az óvodától.

Ebben a csoportban igazoltnak tekinthetjük azt a feltételezésünket, hogy ami a szakirodalomban elmaradottságként, deprivációként, hátrányos helyzetként jelenik meg, az valójában másként jelenik meg egy teljes (?) összefüggésrendszerben. Egyrészt érthetőnek tűnik, másrészt lényegileg racionális, harmadrészt az általánosan kívánt irányban csak ott és annyiban változtatható, amennyiben és ahol érintkezési felület és kölcsönös fogadókészség van. Ezt úgy is megfogalmazhatjuk, hogy nem pusztán követelmények teljesítését vagy nem teljesítését kérhetjük számon, nem valaminek az elosztásáról (akár jóvátételéről) van szó, hanem figyelembe kell venni, hogy valódi kínálat találkozik-e valódi kereslettel. A kínálat és a kereslet módosítható, irányítható, de mesterségesen nemigen hozható létre a maga totalitásában. Ez a csoport már „vevő" nyolc általános iskolai osztályra, ha az „áru" csomagolása számukra megfelelő, és a nem túl távoli jövőben igényelni fogja a középfokú oktatást is. (Ebben segítene, ha az iskolai programkínálatban megjelennének a cigány tanulókat – de nem kizárólag őket – vonzó lehetőségek is: pl. a beszélt német nyelv, tánc- és mozgáskultúra, elektronikus ismeretek.)

Ha figyelmünket az iskolai helyzetre koncentráljuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy a cigányság egésze szempontjából kiemelkedő, a környezet szempontjából egyenlő szinten álló gyermekek küzdenek (illetve az iskola küzd) azokkal a nehézségekkel, amelyek az egész cigányság és az egész közoktatás szempontjából relevánsak. Ebben a környezetben viszont azt tapasztaltuk, hogy emögött az általános és elfogadható kép mögött a háttérben az húzódik

meg, hogy kölcsönösen hiányoznak az információk, hiányzik a valódi együttműködés.

A látszólagos hasonlóság, esetenként azonosság mögött különbözőség található. A rossz jegyek, a lebukás, a lemorzsolódás, a kimaradás ugyanúgy néz ki, mint másutt – itt azonban keresztező trendeket találunk. Ami neveléslélektani szemszögből meg nem felelő magatartásra, hiányzó attitűdökre, csonka vagy nem létező szerepekre utal, az ebben a körzetben inkább tekinthető másfajta szocializációnak, másfajta társadalmiasulásnak. Pillanatnyilag semmi sem szól az ellen, hogy akár az iskola, akár a csoport, mint a szocializáció mezője, változtasson magatartásán.

A jelenségek legfelső szintjén egyes-kettes osztályzatokat látunk, második szintjén „jó", de legalábbis ismert és „kezelhető" iskolásgyerek szerepeinek hordozóját, okként azonban figyelembe kell vennünk egy harmadik szintet is. Azt, hogy az iskola nem n x 1 gyerek személyes problémáival, hanem a kikristályosodott szereprendszer öntudatos hordozójával kerül szembe. (Ez már a pubertáskor kezdetén lévő gyerekekről is megállapítható.) Akkor nem alkalmasak az ismert és kipróbált pszichotechnikák és szociotechnikák a feladat megoldására, ha ugyanolyan kipróbált és hatékony pszichotechnikákkal és szociotechnikákkal kerülnek szembe (pl. a tanárnő névnapra virágot kap, a gyerekek zárt, külön csoportot alkotnak, tapintatos módon csak a „tagsági igazolvánnyal" rendelkezők számára nyitva), és mintha a cigány családok csoportja tapasztaltabb, divergensebben gondolkodó és viselkedő lenne, mint az iskola. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy egy hátrányos helyzetűnek deklarált csoport hátránya csak viszonylagos (sőt ebből a hátrányból néha még előnyt is tud kovácsolni). Az intézmény számára sokkalta nagyobb problémának tűnik ez a gyerekcsoport, mint a cigány közösség számára az iskola. Még azt is megkockáztathatjuk, hogy az iskola percepciós zavara és kommunikációs zárlata a valóságosnál sokkal súlyosabbnak tünteti fel a problémát. Az érintett családok számára az iskola problémaérzékenysége pedig meglehetősen közömbösnek tűnik – ami egyáltalán nem azonos azzal, hogy az iskola iránt lennének közömbösek.

Megint másképpen fogalmazva, az iskola, mint szinte mindegyik magyar iskola (és pedagógus) identitás-zavarral birkózik, és közben meg kellene birkóznia egy növekvő identitástudatú csoporttal is.

Az esettanulmány alapján a prioritást nem a „cigánykérdésnek", nem a pedagógiai kérdéseknek kell adnunk, hanem a mindezeket magába foglaló izolált helyzetnek. Mivel egyértelműen iskolázás-pártiak vagyunk, ezért erőteljesen hangsúlyozzuk, hogy nem pedagógiai, nem osztályfőnöki órákon meg-

oldható kérdésnek, hanem kifejezetten szociálpedagógiai problémának tartjuk: ezek a családok öntudatlanul arra törekszenek, hogy gyermekeik iskolázása, iskolai teljesítménye egymáshoz közelítsen. Tehát amíg a csoport csoport marad, addig a kiugró egyéni teljesítménynek nemigen van helye.

A gyerekek nagy valószínűséggel egyszerre fognak átlépni egy küszöböt (a küszöbérték itt kettő is lehet: esti helyett nappalin végezzék el a nyolc osztályt, és hogy az iparengedélyt iskolai bizonyítvány, nem pedig segítő családtag pozíciója alapján szerezzék meg). Mivel feltételezzük, hogy a változás gyakorlatilag egy időben fog bekövetkezni, azt is hipotetizálnunk kell, hogy az iskolának nemigen lehet arra számítania, hogy az első fecske meghozza a tavaszt (ami egyébként teljesen reális, józan számítás). Abból a célból, hogy mindez mielőbb megtörténjen, elfogadva az életkori, nemi, foglalkozásbeli szocializáció sajátosságait, eltéréseit, a csoporttal mint egésszel, mint önálló entitással kell foglalkoznia. Ez azonban – mint hangsúlyoztuk – nem jelenthet szervezeti elkülönítést, legfeljebb pótlólagos programkínálatot.

Az iskola álláspontja, programja elsősorban nem kognitív tényezőkön keresztül hat: nem elegendő a korrepetálás, a napközi, a felzárkóztatás. Az iskola cselekvési programjának figyelembe kell vennie a nem kognitív tényezőket is (ez annál is könnyebb, mert tudnak ezekről, és többé-kevésbé elismeréssel nyilatkoznak róluk): az intelligenciát, a szokásokat, a magatartást, az értékeket, a motívumokat, a csoportstruktúrát. Mivel sem a cigány gyermekek aránya, sem az őket övező előítéletek nem haladják meg a „normális", elviselhető szintet, ebben az esetben a csoport zártsága és izoláltsága enyhülni fog, és ebben a közösségben, ebben az iskolában alcsoportok fognak kialakulni.

Ha az iskola teljesíti a csoport és a kutatók „jámbor óhaját", akkor nagyon valószínű, hogy összeállíthatunk egy helyi menetrendet:

– információk szerzése,

– kapcsolatok megteremtése,

feltételes megálló: csoporton belüli és/vagy iskolán belüli

– versengés,

– megszokás,

– beilleszkedés.

Arra nyilván nem lehet számítani, hogy a magatartások, az osztályzatok közép felé húzó, haranggörbe alakú normális eloszlást fognak mutatni, mert a lényegi jegyek, az erős kohézió, az öntudat mégiscsak inkább a cigány csoport szempontjából konformis teljesítményeket fog mutatni. Az eloszlás alakja tehát

inkább fog hasonlítani a „J" görbéhez – ez a küszöb egy időben történő átlépésnek normális eloszlása grafikusan megjelenítve. Ha a „J" görbe paraméterei grafikusan ábrázolva haranggörbét fognak mutatni, akkor „A cigány gyermekek a beilleszkedés útján" című kutatás elérte célját. Ehhez „mindössze" az szükséges, hogy a pedagógia szociálpedagógia legyen, és a tantárgystruktúra nyelvén fogalmazva a környezetismeret társadalmi környezetismeret legyen gyermek, szülő, pedagógus számára – származzon az illető bármelyik etnikumból.

AZ ISKOLA ÉS A CIGÁNY LÁNYOK EMANCIPÁLÓDÁSA

KISEBBSÉGI NŐK A SZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATOKBAN

August *Bebel* írta le először a századfordulón, hogy társadalmi viszonyokat legpontosabban a nők helyzetének vizsgálatával tárhatunk fel. Egy ilyen elemzés során tekintettel kell lennünk bizonyos antagonizmusokra is. Minden etnikum és minden nő akarva-akaratlanul versenyben van, jókora hátrányban más etnikumokkal – és a férfiakkal. Már maga a verseny társadalmi konfliktusok forrása lehet, sok egyéb terület mellett a munkaerőpiacon, ahol a versenyhelyzetet nagymértékben határozza meg az iskolai végzettség, kevésbé a készségek, az ügyesség, a rátermettség.

A *business class* nem etnikai kisebbségek, nem nők számára rezervált. Ennek a csoporton belüli csoportnak meg kell küzdenie a „házon belüli" rabszolgaság intézményével is. A viszonyítási csoport nemcsak mérce lehet, hanem magas kőfal is, nem engedi az etnikumot, még kevésbé nőtagjait „bevándorolni" a hatalom bástyái közé (*Merton* fogalmaival élve: „átcsúszni").

Ezzel nem azt akarjuk sugallni, hogy a kisebbségek nőtagjait „duplán" nyomja el a társadalom: egyszer mint kisebbségit, egyszer mint nőt. A női szerepek – csakúgy mint a férfiszerepek – a kultúrák bonyolult összefüggéseibe ágyazódnak. Azt sem állítjuk, hogy a patriarchális családi viszonyok, a férfi „macho", valamely cigány sajátosságok lennének, mivel a magyar társadalomban egészében is meghatározók a patriarchális viszonyok.

A turáni átok egyenlőtlenül oszlik meg a magyar állampolgárok csoportjai, szubkultúrái között: akár a kisebbségi és a többségi, akár a nő és férfi csoportokra gondolunk. A társadalmi és ezen belül az iskolázottsági egyenlőtlenségekkel, a kisebbségekkel foglalkozó szociológiai kutatások eredményeit áttekintve azt állapíthatjuk meg, hogy a férfiak és nők közötti viszonyok, illetve a nők helyzete, szocializációs sajátosságai figyelmen kivül maradnak.

Az elmúlt évek legnagyobb visszhangot kiváltott cigányvizsgálata (*Kemény–Havas–Kertesi*, 1994, *Kertesi*, 1995) és ennek az oktatásfejlesztés szempontjából való továbbfejlesztése (*Cigányok és Iskola*, 1996) éppúgy nem nélküli gyerekekről, fiatalokról beszélt, mint azok a nagy mintán végzett empirikus kutatások, amelyek értékekről, világképekről szólnak (*Szabó–Örkény*, 1995 és a *Regio* egyéb publikációi). Ezzel az érdeklődéssel (érdektelenséggel) a magyar szociológia, illetve kisebbségkutatás nem áll egyedül.

A legtöbb külföldi és honi kisebbségtanulmány a kisebbségeket aszexuálisként (nem nélküliként) kezeli. Ez azt jelenti, hogy a nők nem, vagy csak esetlegesen jelennek meg a beszámolókban, akkor is mint „beszélő szerszámok", mint egy kultúra rekvizitumai, ezt nevezi az etnometológia *„a nő láthatatlanságának"* (*invisibility of woman*). Még a nőmozgalmak sem törődnek igazán a kisebbséghez tartozó asszonyokkal. Ebben talán igazuk is van: mit kezdenének a roma nők a „Szabadság! Egyenlőség! Testvériség" szép, ám ellentmondásos transzparensével.

Nem abból a tézisből indulunk ki tehát, hogy – egyszerűsítve – a kisebbség a többségi társadalomban a hatalomtól és a szimbolikus hatalomtól meg van fosztva, a nők esetében pedig a hatalomtól való megfosztottság kétszeres, hiszen a családon belül is elnyomottak: *Barth*, (1969) nézeteivel szemben inkább *Bourdieu*-re (1985). Úgy véljük, hogy a kisebbséghez tartozó nők aktív tagjai a szubkultúrának, szerepük az etnikum fennmaradásában nagyobb is lehet, mint a férfiaké: ezért engedi nehezebben el őket a közösség, a család. Hangsúlyozottan másról, többről kell gondolkodnunk, mint a biológiai reprodukcióról, kisebbségi etnikumban *elsősorban* nők, nem szülőgépek.

A nőknek az adott szubkultúrában betöltött szerepét a kulturális antropológia szakirodalmából ismerhetjük meg, ezek az elemzések viszont alig foglalkoznak az iskolával, illetve azzal a kérdéssel, milyen módon tud az egyén az adott kultúrától nagymértékben eltérőbe integrálódni; kiváltképpen kevéssé azzal a kérdéssel, milyen szerepe van az integrálódásban az iskolának.

Kérdésünk tehát nagymértékben speciális (vagy marginális), bár nyilván senki sem vitatja indokoltságát. Az iskolázottsági szint emelkedése és emelése egyike a kulcskérdéseknek, ha a társadalom vagy egy-egy etnikai csoport felemelkedéséről beszélünk. Általánosságban tudjuk, hogy a lányok és a fiúk nem egyformán választanak a továbbtanulási lehetőségek között, hogy a nők iskolázottsági szintje ma Magyarországon magasabb a férfiakénál. Tudjuk, hogy a cigányság általában alacsonyabban iskolázott a többségnél. De keveset tudunk arról, hogyan vesznek részt az iskolázási folyamatokban a cigány lányok.

Stewart (1994) izgalmas könyvében megkísérelte „összehozni" a statisztikai alapú szociológiai elemzést és az etnometodológiai résztvevő megfigyelést. Az ő empirikus tapasztalaira nagymértékben alapozunk a továbbiakban.

Saját kutatási eredményeink alapján azt állítottuk, hogy a roma népességben a lányok, asszonyok valamivel közelebb állnak a magyar iskolarendszerhez, valamivel jobban tanulnak, valamennyivel tovább jutnak benne. Ennek ellene hat, hogy a közösség félti őket – már serdülőkoruktól –, nem engedi kiszakadni, nem engedi akkulturálódni, mert akkor elvész a kohéziós erő, az a

roma feleség és anya, nagyanya, aki összetartja a családot, a nemzetséget. Ebben láttuk a magyarázatát a társadalom szemszögéből érthetetlenül makacsan továbbélő túlságosan korai házasságoknak. Ha pedig a 70-es években, a 80-as évek első felében elfogadtuk az axiómát, hogy az iskola a társadalmi felemelkedés eszköze, akkor egyrészt büszkén mutathattuk ki, hogy emelkedik a cigány népesség iskolázottsági szintje – ha gyakran kerülő úton is –, ezen belül kiváltképp a lányoké. Ők ezt azért nem tudják továbbtanulásban realizálni, mert kapják, őrzik, továbbadják a kulturális örökséget. Ennek tabuizált eleme, hogy helyük otthon van, ősi titkok hordozói, rabszolga és félisten szerepük nemcsak összhangban van, de még vállalják is. Másként fogalmazva: az emancipációt (önmegvalósítást) lehetetlenné teszi a csoporthoz tartozás kényszere.

Minden olyan kisebbségi csoport, amely fenyegetettnek érzi magát és elég nagy ahhoz, hogy belsőleg strukturálódjék, szorosra zárja sorait. Hajlamos arra, hogy régi viselkedésmintákat konzerváljon (akár fel is élesszen), a szegregációra adott válaszként bezárkózzon és kirekesszen. Az iskolázottság jelentősége – egy behaviorista magyarázat szerint (*Esser*, 1982) – az, hogy a képzettségi szint emelkedésével növekszik az asszimiláció haszna, tehát kevésbé kockázatos elhagyni a csoportot, mivel az egyén nagyobb biztonsággal átlépheti a csoport „mobilitási határát", azt a tevékenységi területet, amelyet a mindenkori többségi társadalom egy kisebbség számára kijelöl.

Ha elfogadjuk a fenti gondolatmenetet – a szokásosnál magasabb iskolázottság asszimilációs késztetést jelenthet –, jól érthető, hogy etnikai kisebbségek női tagjaikat miért „tartják vissza" a továbbtanulástól. Másfelől az is belátható, hogy (a iskolázáson alapuló) emancipáció nagyon könnyen azonosul az asszimilációval.

B. Shyamala Devi Rathore (1996) indiai összehasonlítás alapján Európa több cigány csoportjában végzett vizsgálatokat. A nőknek a közösségben játszott szerepével kapcsolatban lényegében ugyanazt figyelte meg. A hasonlóságot azzal indokolja, hogy a vándorlások során a nők és a gyermekek mindig veszélyeztettek voltak. Ezeknek a nemzedékeken át szerzett tapasztalatoknak a hatása, hogy a cigány közösségek – éljenek bárhol – igyekeznek „bezárni", a külvilágtól elzárni a nőket. A patriarkális társadalom megmerevedett normaés értékrendszere miatt a nők nem szabadok saját közösségeikben sem, és ki vannak zárva azokból a társadalmi, gazdasági és politikai jogokból, amelyek megilletnék őket. Ez indokolja azt a széleskörűen megfigyelhető jelenséget is, hogy a cigány nők fokozottan kerülik a kapcsolatot kivülállókkal.

Ha a család, a szűkebb közösség szokásai, nőkkel kapcsolatos szerepelvárásai erősen meg is nehezítik a saját sors felépítését, a személyiség szabad meg-

valósítását, teljesen lehetetlenné mégsem teszi. Az ilyen döntés kockázata az egyik oldalról az, hogy az illető elveszíti családját, kibocsátó közösségét, a másik oldalról pedig az, hogy végül is nem fogadja be őt az a közösség, amelybe integrálódni kíván.

A beolvadás (asszimiláció) egyéni folyamat, ami azt jelenti, hogy az illető még szűkebb családját sem „viheti magával" az új közösségbe. Elképzelhető, hogy valaki úgy dönt – adottságai is lehetővé teszik –, letagadja cigányságát. Úgy viselkedik, úgy öltözködik, úgy beszél, mint az a magasabb társadalmi csoport, amelybe tartozni törekszik, tanul, férjhez megy, családot alapít. Beolvadása azonban csak addig a pontig lehet biztonságos, amíg fel nem bukkan saját családja. Ezt a kockázatot az ember legfőképpen a szálak végleges elvágásával csökkentheti, ami viszont szemben áll az önmegvalósítás szándékával, és a szokásosnál magasabb iskolázottságú személyiség egészséges fejlődésének rovására megy.

Ha ezt a végletes megoldást nem választja, rossz a lelkiismerete, mert szereti a családját, ám úgy gondolja, a konfliktust csak akkor tudja megoldani, ha otthagyja azt a csoportot, amely már csaknem befogadta, például otthagyja az egyetemet. Úgy érzi, ha beismerné származását, akkor nem juthatna be „jobb körökbe". A csoportjához való tartozást céljai elérése akadályaként fogja fel. Ez dilemma elé állítja: csoportjától vagy az egyetemtől (és a vele járó karriertől) szakadjon el. A konfliktus frusztrálja, s frusztrációjának okozójával (etnikumával) szembeni gyűlölethez jut el. (Az öngyűlölet gyakori a kisebbségi etnikumok tagjainál.)

Egy roma lány előkelő étteremben vacsorázott magyar barátjával. Megbotránkozott a vendégeken, akik ittasan hangoskodtak. Az volt az érzése, hogy ezek az emberek valószínűleg cigányok. Barátja megjegyzéséből kiderült, hogy tévedett. A lány megkönnyebbült, és ettől kezdve az emberek lármás viselkedése inkább szórakoztatta, semmint zavarta. Ebben az esetben, akárcsak az előbbiben, közös az egyén olyan érzése, hogy helyzetét fenyegetik és jövőjét veszélyeztetik azáltal, hogy meghatározott etnikummal azonosítják, még akkor is, ha a veszélyt a saját közössége okozza.

A NŐ SZEREPE A KISEBBSÉGI KULTÚRA MEGŐRZÉSÉBEN

A következőkben nem az ilyen élethelyzetekre koncentrálunk, hanem annak vizsgálatára, hogyan épülhet be az iskolázás a kisebbségi – esetünkben cigány – nők életpályájába. Pszichológiailag a *kettős lojalitásról* van szó, amikor az egyén egyszerre őrzi etnikai identitását és épül be a többségi társadalomba (*Valentine*, 1971).

Bár *Stewart* (1994. 239. o.) tanulmányában csak egyetlen roma (oláhcigány) közösséget vizsgál mélyrehatóan, szempontunkból alapvető elemzésének összegezése, amely szerint a cigány nő és a cigány férfi viselkedése a következő ellentétpárokkal érthető meg:

romnyi	*rom*
munka	üzletelés
felhalmozás	elköltés
háztartás	testvérek

Ha a „rom" oszlopban az üzletelést tágabb értelmezéssel váltjuk fel – erre a cigányság különböző csoportjainak foglalkozás szerinti eltérése miatt nehéz lenne vállalkozni – akkor egy patriarchális, „macho" társadalom magatartási vázlatát látjuk. A nő élete a kevéssé látványos, de a létfenntartás szempontjából alapvető napi munkával telik el, feladata, hogy a férfinak legyen mit „felmutatnia" a tekintélyformáló csoportokban („felhalmozás-elköltés"), és miközben a férfi a testvérek férficsoportjában mutatja meg erejét és rátermettségét, a nő feladata a háztartás (család) biztonsága és újratermelése.

Stewart éles szemmel fedezte fel, hogy ez a kultúra nagyban hasonlít a magyar társadalom egykor volt szegényparaszti szubkulturáihoz. *Kiss Lajos* (1981, II. kötet, 3-4. o.) így ír a szegény családról: „A régi világban az volt a szokás, hogyha a szegény ember családostól ment az utcán, mindig a férfi ment elöl, egyedül, utána három lépéssel követte az asszony a gyerekkel... A nők másodrendűségének ilyen kifejezése valószínűleg keletről hozott vonás... A tény az, hogy a szegény család középpontja, összetartója az asszony, aki nélkül nincs családi élet. E mellett azonban ... túlzás nélkül elmondható, hogy a család fenntartásáért folytatott küzdelemben több oldalú munkát végez, mint a férfi."

A kiváló néprajzkutató a múlt század második felének szegényparaszti világát írta le – s bár az „ideológiák" eltérők, a „szegény" szó helyébe írhatnánk a „cigányt" is, annyira ismerős a kép. Ha még hozzátesszük azt is, hogy évszázada a magyar parasztság körében (és nemcsak ott) vénlánynak számított a tizenhat éves lány, a hasonlóság még szembeötlőbb. A nő létének értelme és tevékenységének színtere a családi reprodukció, a felnőtt férfi rátermettségének mércéje, hogy van-e jó családja (asszonya és gyermekei), és elég ügyes-e házon kívüli versengésekben.

A családjáért minden áldozatra kész cigány asszony mellett látnunk kell ma a másik végletet is: hetyke, magabiztos, kihívó, polgárpukkasztó sikereikkel – amelyeket „szokatlanul" magas szociális intelligenciájuk és (vagy) iskolai végzettségük alapozott meg –, azt érték el, hogy új roma népességet és új roma asszonyokat kell leírnunk.

Amilyen emlékezetes, sokat idézett és hivatkozott megfigyelésünk volt, hogy kislányok erre az alkalomra csináltatott kisestélyiben mentek óvodai ballagásra, annyira megkapó látvány az előkelőbb budapesti szálloda különtermébe Chanel-kosztümben, de kényelmetlen tűsarkú cipőjét kezében lóbálva bevonuló többdiplomás roma hölgy. Vagy a PhD-hallgató fiatalasszony, aki fantasztikus ruha- és ékszerkreációkkal, tűzpiros sportkocsijával jár egyetemre, és gátlástalanul használja mobiltelefonját. Iskolázottsági szintjük új pszichotechnikák és szociotechnikák elsajátítását tette lehetővé, és sokan közülük maguk is újítónak bizonyultak, bámulatba ejtve roma közösségeiket és a „gádzsókat" (a nem romákat).

A két kép között évszázados eltérés van – egyetértünk *Bourdieu*-vel (1985) és *Stewart*tal (1994), akik eltérő kiindulópontból hasonló következtetéshez jutottak: az etnikum (régió) egyik legfontosabb eleme a történelem, a csoport története. A két szélsőséges kép mindegyike látható ma, az egyes cigány csoportok „története" ezen a ponton eltérő.

Hogy egyáltalán van a „felső-középosztályba" tartozó, s magát cigányként besoroló fiatal nő, nem az – általunk is elfogadott – kisebbségértelmezések kudarca. Valami változik a többségi társadalomban és egyes cigány csoportokban egyaránt.

A változást az etnikai öntudatosulás paradigmájában értelmeztük a nemzetközi szakirodalom alapján. Bizonyos fokig fenntartjuk ezt a nézetünket, hiszen úgy látjuk, románnak, cigánynak lenni már nemcsak egy-egy zárt közösségen belül lehet érték. Az – annyira-amennyire kiteljesülő – piaci szabadság, új magatartási mintákat termelt, modellált és követett (*Méré*itől véve át ezeket a szakkifejezéseket), másmilyeneket, mint amilyeneket annak idején jósoltunk.

A megváltozott, kitárult határok, sorompók, amelyek közé már másfajta és magasabb iskolák is beletartoznak, láthatóvá és tanulhatóvá tették a magyar elit, az új-régi „arisztokrácia" teljes viselkedési repertoárját. A roma nők gyakran megejtő mássága azt a képességet is tartalmazta, hogy tudtak kommunikálni, azaz ők több kultúrában, szubkultúrában is könnyed magabiztossággal, sikeresen közlekedtek, szubkultúrák határai is spiritualizálódtak.

Visszatérve a kiinduló képekhez, nyilvánvaló, hogy a „szegényasszonyt" és a sikeres menedzsert nem ugyanaz a csoport adja: a falusi szegényasszony lánya aligha tanulja meg azt a viselkedést, amivel sikeres lesz a fővárosi társadalomban. Ebből (is) következik, hogy társadalmilag egységes cigányságról nem beszélhetünk.

A statisztikai adatok természetesen elfedik a nagy különbségeket, és arra a megállapításra vezetnek, hogy a könyörtelen versengésben a szegények még szegényebbek lesznek. Ez sajnos igaz, de az ellentéte is: a gazdagok még gazdagabbak. A történelmet azonban nem lehet bíróság elé állítani, ahogyan egy etnikumot sem: emiatt egyszerre kell figyelmen kívül hagyni a szerencsétlen múlt és a szerencsétlen cigányság mítoszát. Ezzel szemben látjuk a túlélést, a növekedést, a tagadhatatlan emelkedést (az illegális, az alegális gazdagodás és felemelkedés nem vizsgálódásaink tárgya, mert nem közelíthetők meg a szokványos eljárásokkal, csak a napisajtóból tudunk visszakövetkeztetni a roma kézben lévő üzletágakra, territóriumokra).

NŐI KARRIER-MODELLEK

Az általunk vizsgált csoport (ld. a kötetben közölt esettanulmányt) ügyesen élt a megnyíladozó piaci lehetőségekkel. Olyan szociális hálót alakított ki, olyan anyagi hátteret és tudást halmozott fel, örökített át gyermekeinek, amely birtokában a következő nemzedék, az akkori óvodások és kisiskolások már kevésbé érzik fenyegetettnek magukat. Ha nem legyőzött, hanem győztes, hatalmon belüli a csoport, akkor megengedheti magának, hogy – több-kevesebb kontroll alatt – kísérletet tegyen egy-egy lány elbocsátására. Ehhez a lánynak (a családnak is) sokszorosát kell teljesítenie annak, amit egy átlagos magyar családban született lány nyújt hasonló helyzetért.

Azt, hogy a lány képes legyen ilyen teljesítményre, a „munka–felhalmozás" modell segít megérteni: a cigány lányokat arra nevelik, hogy sokkal többet dolgozzanak kevesebb „haszonért", mint az uralkodó férfi-társadalom. Hogy ki tudjon szakadni a „háztartás" parancsából, ahhoz a család (közösség) támogatása is szükséges. Sem a Tízparancsolat, sem bármi hozzá hasonló nem irányítja életünket, ítéleteinket, ha nem érzünk magunk mögött szociális támogatást, vagyis ha nincs olyan közösség, amely elismer és jutalmaz. Ha viszont van, akkor mindent megteszünk, míg magunk mögött érezzük ezt a közösséget. Ez még akkor is így van, ha a nagyobb és/vagy a szomszédos közösség rosszallásába ütközik tettünk. A támogatás erőt ad kísérletezéshez is, valamint ahhoz, hogy jól érezzük magunkat, jó védőgát a stresszekkel szemben. Ez nem bármiféle értelemben vett barikád, ami begubózáshoz, gettóizálódáshoz vezet vagy vezethet. E barikádok azok a körvonalak, amelyek mögött felsejlik egy szervezett csoport.

A Stewart (1994) által elemzett cigány közösség élete és munkája a lókereskedés körül szerveződött, amiből a nők ki voltak zárva. A mi esettanulmányunkban vizsgált csoport másfajta kereskedéssel foglalkozott, s nőtagjai (kislányok) részt vettek az alkuban, éppúgy megtanulták, mit ér a porcelán, a festmény, a bútor, mint a fiúk. Tudásuk, otthoni „tanulmányaik" alapján emancipáltak voltak, jóllehet ez a közösség éppúgy vigyázott erkölcseikre – és általában az illedelmes viselkedésre –, mint a másik. Éppen ez a különbség az, amelynek alapján állíthatjuk, hogy még egyazon – tradicionálisan patriarkális – közösségben is létezhet női emancipáció. Az emancipációt itt önkiteljesítésként értelmezzük. Ebbe belefér, hogy a szorgalmas munkára, alkalmazkodásra

és kapcsolatteremtésre szocializált fiatal lány – kivételes adottságokkal – olyan egyéni mobilitást valósíthasson meg, amely túllép az etnikai csoport számára elfogadott általános kereteken. Természetesen használták, kihasználták attraktivitásukat a mi társadalmunkban, de kettős identitásuk, többes lojalitásuk olyan erőtöbbletet adott nekik, hogy magyar és roma közegben is jelentős személyiségekké, viszonyítási személyekké válhattak.

Az itt leírt modell tehát a következő:

a csoport gazdasági-szociális biztonsága – a nők iskolázása

Lényeges az, hogy az iskolázás – kiváltképpen a női iskolázás – nem a társadalmi mobilitás csatornája, hanem annak eredménye. A csoport (család, közösség) akkor engedi meg a nőnek, hogy kilépjen a munka–felhalmozás–háztartás- (más kultúrában a Kinder–Kirche–Küche-) modellből, és legjobb képességeit továbbtanulás útján fejlessze tovább, ha gazdaságilag és társadalmilag eléggé erős ahhoz, hogy ilyen „veszteséget" megengedjen magának. Ha a csoport anyagilag nem elég gazdag, vagy ha társadalmilag nem elég stabil, akkor be kell kényszerítenie asszonyait a kultúrában általános női szerepekbe: ez az egyetlen lehetőség, hogy fenntartsa és reprodukálja önmagát.

A fentiekből az a lehangoló következtetésünk is adódik, hogy hiába a legjobb iskolahálózat és a legjobb oktatási törvények, a cigány népességnek azok a csoportjai, amelyek a társadalom margójára rekedtek, nem fogják iskoláztatni gyermekeiket, kiváltképpen nem lányaikat, mert fontosabb lesz számukra a „túlélés". S ez ellen ésszerű kifogásaink nem lehetnek.

Más körben végzett vizsgálataink, esettanulmányaink ehhez sok szempontból hasonló folyamatot tárnak fel. A karrier-történetek mögött ott van az erős anya, akinek nem sikerült kiszakadnia a hármasságból, de gyermekeinek más sorsot tervez, olyat, amilyet sokszor látott beszerző körútjai alatt. Az anya talán használt ruhát, rongyot gyűjtött, talán gombát vagy gyógynövényt, aztán azt, amiből éppen meg lehetett gazdagodni is. A putriból rendes lakásba jutott a nagycsalád, éppen amikor a gyerekek serdülni kezdtek. A fiúk az „üzletelés–elköltés–testvérek" hármasságba tanultak bele, a lányok a „munka–felhalmozás–háztartásba", amikor az anya (éppen a férfiak távolléte miatt) ki tudta lökni a nagyobb lányt a hármas parancsolatból. Az illem és szokás is helyére került: rokonok laktak az egyetemi városban (mint sokfelé az országban), hozzájuk költözhetett, amíg tanult. Akkor már csak a nagykorúságát kellett kivárnia, amikor a „szöktetésnek" már alig van értelme. Ha ennek a lánynak sikerül megőriznie identitását (a csoporthoz tartozásnak legalább a látszatát, a jó erkölcsöt, a készséget a hagyományos női szerepre), akkor a tágabb család, a kö-

zösség olyan példával lehet gazdagabb, amelyet mások is követnek majd. Ha nem sikerül, hosszú időre elveszti bizalmát a közösség az önérvényesítésnek a többségi társadalomban megszokott formái iránt. A család – az anya és a lány – nagy kockázatot vállalt abban a reményben, hogy a magasabb iskolázottság megéri majd a kockázatot.

A család gazdasági megerősödése mellett az ilyen sorsban két további tényezőnek is van szerepe: az anya személyes adottságainak, erejének és a véletlennek. Egyik tényező hatását sem szabad lebecsülni, hiszen éppen ezek magyarázzák azokat az „eseteket", amelyek szociológiai törvényekkel nem magyarázhatók, de kétségtelenül megfigyelhetők mindennapi életünkben.

Ilyen történetek vannak azoknak a sorsoknak a hátterében, amikor megmagyarázhatatlan módon egyazon nemzedékben van együtt a családban a félanalfabéta alkalmi munkás és diplomás értelmiségi.

A fenti modell a következő:

gazdasági stabilitás – felismerés a tanulás fontosságáról – továbbtanulás

Az alapot ebben a modellben is az anyagi jólét adja, csak a következő – bár időben nyilván azt megelőző – elem annak felismerése, hogy a magasabb iskolázottsági szint elérhető, megvalósítható. A kockázati elem és ennek tudatos csökkentése ebben a modellben jelentős szerepet játszik, hiszen előfordulhat, hogy a lány „erkölcstelenné" válik (ez ellen véd a vállalkozó hajlandóságú rokoncsalád), az iskola nem sikerül (akkor még kisebb veszteséggel haza lehet térni, és élni a közösségben elvárt női szerepek szerint), és mindenképpen felelősség, hogy az első vagy az egyik első kísérlet. A siker vagy a kudarc jelentősen befolyásolhatja a közösség minden nőtagjának az életét. És mindenekelőtt kockázatot jelent a továbbtanulást vállaló lány számára, hiszen mindez vele történhet meg, még a legrosszabb is: kitaszítja a család, a közösség. E hatalmas veszteség fenyegetését növeli az a lehetőség is, hogy végül mindennek ellenére nem fogadja be az a társadalom sem, amelybe bejutni kívánt – ez az a kockázat, amely visszatartja az egyéni asszimilációtól a gyengébbeket.

Harmadikként számbelileg a fentieknél kisebb, de a társadalmilag sikeres roma nők között feltalálható modellről lesz szó: a családjukat elvesztett, intézetben vagy idegen (középosztályi) családban nevelkedett, ilyenbe „becsöppent" nőkről. Itt a „kisebbséghez tartozó nő" főként annyiban érvényes vizsgálódási szempont, amennyiben a társadalom egésze ekként ítéli meg a feltörekvőt. Család és mérvadó közösség hiányában annak a nőnek, aki továbbtanul, elvileg nem kell kétfelé lojálisnak lennie, csupán a „nagytársadalomhoz". A társadalom esetleg azonban – külső megjelenése, életútja vagy egyéb jellem-

zője alapján – mégis cigányként sorolja be: a sikeres karrierhez szükséges, hogy eredeti etnikuma és önmaga között valamilyen kapcsolatot alakítson ki. Választhatja a „(már) nem vagyok cigány" identitást, de választhat, illetve kialakíthat olyat is, amelyben eredete többé-kevésbé jelentős szerepet játszik. (Ha karrierje a nyilvánossághoz szól, akkor ma egyre gyakrabban alakít ki „cigány-identitást".) Szociológiailag a sorsa meg van írva, s ez a sors legkevésbé sem az iskolázáson át vezet. Ha azonban mégis, akkor az csak a véletlenen múlik, és az illetőnek egyetlen lehetősége van a konszolidált integrációra: az iskolázás. Előfordul, hogy igen csinos fiatal lányok valamely „jótevő" révén, felnőttként eljutnak befejezett képzettséghez. Ez valóban társadalmi mobilitást jelent, mert így – az eredeti csoporttól függetlenedve – képességeik és a társadalom toleranciája szabják meg, milyen mértékben emancipálódhatnak.

A fentiek modellje a következő:

véletlen – továbbtanulás – társadalmi integráció (mobilitás)

Az előbbiektől ez a modell abban különbözik, hogy a tanulás-továbbtanulás egyáltalán nem része egy családi-közösségi folyamatnak. Az intézményes állami nevelés csekély eredményeinek ismeretében határozottan állítható, hogy ilyen esetekben szinte kizárólag a véletlen műve, továbbtanul-e, s meddig jut el az illető.

Negyedikként vesszük sorra azt a lehetőséget, amelyet ismereteink szerint egyelőre csak a Gandhi Gimnázium kínál. Serdülőkor előtti, 11-12 éves tehetséges cigány gyerekeket keres falusi iskolákban, majd a családjukat „rábeszéli" a kockázatra, amit gyermekük városi taníttatása kíván. A tanári munka értelmezésünk szerint az erős anyát (apát) pótolja: a családdal, a közösséggel úgy fogadtatja el egy tehetséges és ambiciózus tagjának esetleges elvesztését, hogy nem fordítja szembe az egyént a családdal, nem veszi el végleg a családtól és a kibocsátó közösségtől, és elegendő garanciát tud adni a gyermek „megvédésére".

A fenti modell:

tehetséggondozási aktivitás – továbbtanulás – társadalmi felemelkedés

Úgy véljük, ez az az eszköz, amellyel a kisebbségi (cigány) politika-oktatáspolitika viszonylag gyors sikert érhet el. Hatása nyilván fokozható lenne, ha nem egyetlen iskola végezne ilyen munkát, hanem a helyi közösségek cigány vagy nem cigány tagjai maguk segítenének az akadályok leküzdésében a családnak és az egyénnek. (A közép- és felsőfokú oktatásban tanuló cigány fiatalok számára juttatott ösztöndíj szerepe hasonló ehhez, bár mechanizmusa eltérő.

Inkább a többségi társadalom befogadókészségét jelzi, és ilyen módon csökkenti a közösségből való kitörés kockázatát.) Nincsen adatunk arról, hogy a tehetségfeltárásban és tehetséggondozásban van-e különbség a két nem között, mennyire sikeres éppen a lányok szempontjából. És természetesen nem derülhetett még ki, hogy az iskolázás során vagy végén hogyan alakul a lányok életpályája.

Nem foglalkozunk külön azzal az iskolázási pályával, amely a legtermészetesebb: magasabban iskolázott cigány szülők éppúgy taníttatják és továbbtanulásra nevelik gyermekeiket – lányaikat és fiaikat –, ahogyan az iskolázott nem cigány szülők teszik. A nemzedékeket nyomon követő oktatási statisztikákon alapuló elemzéseknek ez lehet a legfőbb üzenete, s a magasabb szintű továbbtanulás melletti legfőbb érve.

A „zenészek" elitjének vizsgálata rendszeresen kívül esik a szociológia érdeklődésén (az utóbbi időben egyedül *Csemer*, 1995 tett kísérletet arra, hogy ezt a cigány csoportot is „rehabilitálja"). Nem lenne érdektelen elgondolkodni azon, hogy a szociológiában és a kisebbségkutatásban asszimiláltként lenézett cigányzenész elit hogyan őrzi meg cigányságát. Éppen a lányok hiányzó karrierje – a legendás Cinka Pannán kívül a legutóbbi időkben legfeljebb énekesek – mutathatná, miképpen őrzi ez a csoport is azt a kultúrát, amelyben a nőknek a háztartáson-családon belüli szerepe háttérbe szorítja a személyiség társadalmi önmegvalósítását. Aligha tételezhetjük fel, hogy a család csak a fiúknak engedte meg, hogy cimbalmozzon, hegedűn játsszon: a kisgyermekekkel szembeni tolerancia – ahogyan ezt a hivatkozott vizsgálatokban láttuk – eléggé elterjedt. Feltételezhető, hogy a lányok közül ugyanannyian lettek volna megtaníthatók mesteri játékra, mint a fiúk közül. Egy női primás? Ez legalább olyan nehezen elfogadható a cigányzenész társadalom, mint megrendelői, a többségi társadalom számára.

Archetípusnak gondoljuk ezeket: Magyarországon voltak olyan zenei műhelyek (családok), ahonnan sorozatban kerültek ki nagy zenészek, énekesek. Más kisebbségi, diszkrimiációval sújtott kisebbségek életéből tudjuk (görögök, zsidók, örmények), ha a férfiak előtt szabaddá válik a világhírnév felé vezető út, akkor előbb-utóbb a család nőtagjai ugrásra készen várják (elméletileg és gyakorlatilag az otthon négy fala közt és a külföldi turnékon kitűnően felkészülve), hogy ők is rálépjenek erre az útra. Igaz, meg kell birkózniuk azzal a tetemes hátránnyal, hogy egyszerre kisebbségiek és nők. De a színpadok reflektorai, a virágcsokrok, a taps, az ajándék hintók-autók roppant vonzóak: melyik euro-amerikai közegben élő közösség zárkózna el a dicsőség elől? Talán ezért jelenhettek meg századunkban cigány etnikumú zenészek (minden műfajban),

énekesek (mindkét nemből), ha eléggé tehetségesek és iskolázottak voltak, ami ma a szervezett iskolázást is jelenti.

Általában toleránsak az euro-amerikai társadalmak (itt válnak hasznossá, lendítőerővé a mindig szidott, mindig megvetett előítéletek) azokkal az emberekkel szemben, akik a képzőművészetben tűnnek ki. Minden társadalom, beleértve a roma etnikumot is, elégedettséggel vegyes borzongással veszi tudomásul, időnként országos vagy tágabb hírnévre tesz szert egy-egy roma férfi vagy roma nő (ehhez természetesen „őstehetség" is szükségeltetik), festményei, grafikái kedveltek Európa kiállítótermeiben, a széles nagyközönség számára kiadott könyvekben, vagyis keresett művészek. Ha feltűnésük előtt nem is, utána minden bizonnyal intenzíven tanulnak, legfeljebb nem, vagy nem mindig iskolarendszerben.

Az biztos, hogy egy kisebbséghez tartozó (vállaltan és/vagy beleszületetten) nők szokatlan viselkedése fenyegetően hat az etnikai hagyományokra, a hagyományos szerepekre. Ez komoly ellentmondás: a tudatosan vállalt identitás pontosan azt a csoportot robbanthatja fel, amelyiket az iskolázott roma asszonyok erősíteni, vezetni akarnak. Másfelől viszont minél több a használható női felemelkedési modell, annál nagyobb veszélyben van a patriarchalizmus szubkulturálisan, a machismo pszichológiailag. Az átmenet eddigi évtizedében elkezdődött a kultúra, a család, a karrier szétválása, ugyanúgy, ahogy szétválóban van a családi tűzhely melegen tartójának szerepe a közéleti szerepvállalással. Ez természetesen nemcsak magyarországi tendencia.

B. Shyamala Devi Rathore (1996) úgy tapasztalta, hogy az elmúlt évtizedben Európa-szerte megfigyelhető a nők fokozódó szerepvállalása a cigány szervezetekben. Szembeszállva saját közösségeik merev szabályaival – miközben tiszteletben tartják ezeket – aktív, sőt vezető szerepet vállalnak a társadalmigazdasági diszkrimináció leküzdéséért és a napi politikában. Valószínűleg ezen a módon bontakozik majd ki a modern női és cigány identitás, amelyet keresünk.

AZ OKTATÁSPOLITIKA LEHETŐSÉGEI ÉS KORLÁTAI

Modelljeink és empirikus tapasztalataink az iskolapolitika lehetőségeire is utalnak. A jó iskola és a jó törvények segítenek abban, hogy a cigányok, köztük a lányok is kifejleszthessék adottságaikat. Az iskola fejlesztése egyik – jóllehet fontos feltétele – az emancipációnak. Nem bizonyos azonban, hogy az első lépés egy ilyen folyamatban. A nőknek a férfiakétól eltérő szocializációja egyik oldalról gátja a továbbtanulásnak (családi szerepre készülés), a másik oldalról viszont sikerét biztosíthatja (szociabilitás, alkalmazkodás, szorgalom, kitartás).

Nyilván a szélesebb társadalmi összefüggésekbe kellene ágyaznunk, de itt csupán a bemutatott példákra szorítkozunk. Úgy látjuk, hogy a magasabb szintű iskolázás igénye a lányoknál elsősorban akkor merül föl komolyan, amikor a család stabil gazdasági szintet ért el, a közösség (nevezhetjük akár nagycsaládnak is) pedig kevésbé érzi magát fenyegetve. Ha bizonytalan az elért gazdasági-társadalmi szint, akkor van különösen jelentős szerepe az erős és ambiciózus anyának, aki lányait mintegy belöki az iskolába, a társadalmi érvényesülés útjára. Az első sikereket követhetik a többiek, amelyek már kevésbé tűnnek kockázatosnak. Ilyen esetekben organikus fejlődésről beszélünk, mivel a család (csoport) történetébe racionális lépésként illeszkedik be a lányok taníttatása.

Az alacsonyan iskolázott cigány családokban (általában is érvényes ez!) megnő a véletlen szerepe: kiváltképpen a nem családban felnőtt lányoknál találtunk erre példát.

Ebből is következően az oktatáspolitika fontos terepeként kínálkoznak a tehetséggondozás különböző formái. Annak a modern roma identitásnak a kifejlődésében, amelyre példáinkkal utaltunk, a tankötelezettség kiterjesztésének, az iskolahálózat fejlesztésének közvetett a szerepe. A makrotársadalmi beavatkozásnál is nagyobb jelentőséget tulajdonítunk az egyénre (családra, közösségre) szabott – bár talán kevésbé látványos projekteknek.

Amikor kisebbségi etnikumból származó nőkről gondolkodunk, figyelembe kell venni az elmúlt évtized jellegzetes változásait is. Minden közösség eltűri valamennyire, hogy a kislány „fiúsan" viselkedik kamaszkoráig, de nem szíveli „az anyámasszony katonája" fiúkat. Hiába zavar sokakat a társadalmi változás, az átmenet a nemi szerepek (*gender role*) újradefiniálását is igényli. El

kell viselni, hogy már a kislány viselkedéséből kitűnik, nem fog megfelelni a női ideálnak.

A nő az etnikum tovább- és túlélésének jelképe volt, de vajon igaz lesz-e ez a következő évezredben? A viszonylag zárt etnikai közösségekben a nők fenyegetve érzik felértékelédésüket, mert a zárt etnikum magában hordozza az önkéntesen vállalt népirtás veszélyét. Miután a nők kiszabadultak a szögesdrótkerítés mögül, visszatérhetnek lebontani azt. Lehet, hogy ez a következő egy-két évtized kormányzati és roma asszonyi feladata? Az uralkodó társadalom talán le fog mondani arról, hogy a kisebbségi jogokat mint önnön nagylelkűségének jeleit szemlélje, a kisebbség aktívan és öntudatosan keresi új önmeghatározását. Ez többek között azt is jelenti, hogy elutasítja a többségnek azt az igényét, hogy mindig egységes legyen, egyformát akarjon, függetlenül attól, hogy mennyire különbözőek az egyéni célok, orientációk. Hogyha az emancipáció esélyei – amelyeket mind a többségi, mind a saját etnikum lehetővé tesz – megvalósulnak, akkor az emancipáció nem lesz összetéveszthető az asszimilációval (*Pinter*, 1988).

A kisebbségi nők tömegeinek emancipációját olyan társadalomtól várhatjuk, amely a megengedi a kulturális többféleséget és az etnikumok modernizálódását. Az ilyen társadalom kialakításában az iskolának jelentős szerepe jut.

IRODALOM

Acton, Th. A.: The social construction of the ethnic identity of commercial nomadic groups. Gipsy Studies Conference, New York, 1982

Acton, Th. A.: Multiculturalisme in the country. A review of the Swann-Report. *Education for All.* 1986/7.

Aichhorn, A.: Verwahrloste Jugend. Internationaler Psychoanalytische Verlag, Leipzig, Wien, Zürich, 1925

Allardt, E.–Miemois, K. J.–Starck, Ch.: Multiple and Varying Criteria for Membership in a Minority. Research Report. University of Helsinki, 1979

Allemann-Ghionda, C.: Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. Obstacles, Patterns and Innovations. *European Journal of Intercultural Studies*, 1995/2.

Allport, G. W.: Az előítélet. Gondolat, Budapest, 1977

deAnda, D.: Bicultural Sozialisation: Factors Affecting the Minority Experience. *Social Work*, 1984/3-4.

Ariés, P.: Gyermek, család, halál. Gondolat, Budapest, 1987

Ariés, P.–Duby, G.: Geschichte des privaten Lebens, Bd.1. S. Fischer, Frankfurt am Main, 1989

Aronson, E.: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1987

Bagdy Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977

Banks, J. A.: Cultural democracy, citizenship education and the American dream. *Social Education.* 1983/47.

Banks, J. A.: Ethnic Revitalization Movements and Education. *Educational Review*, 1985/37.2.

Banks, J. A.: Multicultural education and its critics – Britain and the United States. *The New Era*, 1984/65.

Banks, J. A.: Multicultural education: approaches, development and dimensions. In: *Lynch, J.–Modgil, S.–Modgil, C.* (eds.): Education for Cultural Diversity and the schools. Falmer Press, London, Washington, 1992

Barth, F. (ed.): Ethnic Groups and Boundaries. George Allen and Unwin, London, 1969

Bauböck, R.–Baumgartner, G.–Pinter, K. (szerk.): ...Und raus bist du! Ethnische Minderheiten in der Politik. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien, 1988

Benedict, R. F.: Urformen der Kultur. Fischer, Stuttgart, 1956

Bettelheim, B.: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Gondolat, Budapest, 1985

Björklund, U.: Ethnicity and the welfare state. *International Social Science Journal* (Unesco, Paris), 1987. febr. No. 111.

Böszörményi-Nagy, J.–Framo, J. L. (eds.): Intensive Family Therapy, Harper and Row, New York, 1965

Bourdieu, P.: Az identitás és a reprezentáció. A régió fogalmának kritikai elemzéséhez. *Szociológiai Figyelő*, 1985/1.

Bourdieu, P.: Sozialer Raum und „Klassen". Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Suhrkamp, Frankfurt/M., 1985

Bowlby, J.: Maternal Care and Mental Health. WHO, Geneva, 1952

Bronfenbrenner, U.: Some familial autecedents. Holt, Rinehard and Winston, New York, 1960

B. Shyamala Devi Rathore: A compative study of some aspects of the socio-economic structure of Gypsy/Ghor communities in Europe and in Andhra Pradesh, India. *European Journal of Intercultural Studies*, 1996/3.

Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 1988

Bühler, Ch.–Hetzer, H.: Kleinkindertests. Barth, München, 1961

CERI: One school, many cultures. OECD, Paris, 1989

Cigányok és iskola (bev.: Radó Péter) Educatio Füzetek 3. Budapest, *Educatio*, 1996

Cohen, D. K.–Pettigrew, R. T.–Riley, R. T.: Race and the Outcomes of Schooling. In: On Equality of Educational Opportunity. Random House, New York, 1972

Coleman, J. S.: The adolescent society. Free Press, Glencoe, Illinois, 1961

Csemer Géza: Habiszti. Saját kiadás, Budapest, 1995

Csepeli György (szerk. és bev.): Előítéletek és csoportközi viszonyok. KJK, Budapest, 1980

Diósi Ágnes: Cigány út. Szépirodalmi, Budapest, 1988

Doise, W.: Csoportközi viszonyok és reprezentációk. In: *Pataki Ferenc* (vál.) Csoportlélektan. Gondolat, Budapest, 1980

Edwards, J.–Chisholm, J.: Language, Multiculturalism and Identity: Canadian Study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1978/5.

Ekstrand, H.: Multicultural Education. In.: Husén, T.–Postlethwaite, T. N. (eds.): The International Encyclopaedia of Education. Oxford, Elsevier, 7. köt., Oxford, 1994

Elias, N.: A civilizáció folyamata. Gondolat, Budapest, 1988

Elwert, G.: Die Elemente der traditionellen Solidarität. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1980/4.

Esser, H.: Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten – eine Handlungstheoretische Analyse. Darmstadt und Neuwind, 1980

Esser, H.: Soziale Differenzierung als ungeplante Folge absichtvollen Handels. Der Fall der ethnischen Segmentation. *Zeitschrift für Soziologie*, 1985/6.

Eysenck, H. J.–Rachman, S.: Neurosen. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1968

Fishman, A. J.: Az etnicitás és a nyelvi tudatosság változatai. In: *Pap Mária–Szépe György* (szerk.): Társadalom és nyelv. Gondolat, Budapest, 1975. 321 pp.

Fishman, A. J.: Language and Ethnicity. In: *Giles, Howard* (ed.): Language, Ethnicity and Intergroup Relations. Academic Press, London, 1977

Forray R. Katalin: Cigány fiúk és lányok iskolai motivációi és etnikai identitása. *Kultúra és Közösség*, 1989/4.

Forray R. Katalin: Társadalmunk és középiskolája. Akadémiai, Budapest, 1988

Forray R. Katalin–Hegedűs T. András: „Magyar" iskola – cigány csoport. Gyermekek két kultúra között. *Ifjúsági Szemle*, 1986/4.

Forray R. Katalin–Hegedűs T. András: Etnikai öntudat és nevelés. In: *Forray–Hegedűs* (szerk.): Tanulmányok a cigányság beilleszkedéséről. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1987. 4–79. old.

Forray R. Katalin–Hegedűs T. András: Az együttélés rejtett szabályai. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1985

Forray R. Katalin–Hegedűs T. András: Socializzazione biculturale. *Lacio Drom*, 1989/2-3.

Forray R. Katalin–Hegedűs T. András: Differences in the Upbringing and Behaviour of Romani Boys and Girls as seen by Teachers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1989/6. (a)

Forray R. Katalin–Hegedűs T. András (szerk. és bev.): A cigány kultúra esélyeiről. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1989. (b)

Forray R. Katalin–Hegedűs T. András: A cigány etnikum újjászületőben. Közoktatási Kutatások, Akadémiai, Budapest, 1990

Freud, S.: Mózes. Európa, Budapest, 1987

Győri-Nagy Sándor: Zweisprachigkeit und Unterrichtsgestaltung für Minderheiten im Donauraum. In: *Bauböck* és mtsai (szerk.): ...Und raus bist du!, 1988

Gibson, M. A.: The School Performence of Immigrant Minorities: A Comparative View. *Anthropology and Education Quarterly*, 1987/4.

Gstettner, P.–Larcher, D.: Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule. Drava, Klagenfurt, 1985

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. I. Band; Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. II. Band, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1981

Hall, E. T.: Rejtett dimenziók. Gondolat, Budapest, 1980

Hanák Katalin: Társadalom és gyermekvédelem. Akadémiai, Budapest, 1978

Harlow, H. F.: Love in infant monkeys, *Sc. Am.*, 1959/VI.

Havas Gábor: Foglalkozásváltási stratégiák különböző cigány közösségekben. *Medvetánc*, 1984/2-3.

Hebb, D. O.: A pszichológia alapkérdései. Gondolat, Budapest, 1975

Heckmann, F.: Minderheiten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1978/4.

Hegedűs T. András: A cigányság képe a sajtóban, 1985–86. *Kultúra és Közösség*, 1989/1.

Hegedűs T. András: A cigány identitás változásai. *Kultúra és Közösség*, 1989/4.

Hegedűs T. András: Neveljük a nevelőket? *Valóság*, 1983/12.

Hegedűs T. András: Pszichológia I., II. A személyiség jövője és nevelési stílusok. Aula, Budapest, 1991

Hegedűs T. András: A társadalomtudományok integrációja – az ökológia a pszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1983. 42–58. old.

Heller Ágnes: Társadalmi szerep és előítélet. Akadémiai, Budapest, 1966.

Hinnenkamp, V.: Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken. Niemeyer, Tübingen, 1989

Instance, D.: Girls and Women in Education. OECD, Párizs, 1986

Karády, V.–Vari, S.: Facture socio-culturels de la réussite au baccalauréat en Hongrie. Actes de la Recherche en Science s Sociales (Paris), 1987. 70.

Kemény István: Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó 1971-ben végzett kutatásról. MTA Szociológiai Intézet, Bp., 1976

Kemény István: A magyarországi cigány lakosság. *Valóság*, 1974/1.

Kemény István–Havas Gábor–Kertesi Gábor: Cigányvizsgálat (Kézirat), MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest, 1994

Kerry, J. K.: School-site Decision Making in multicultural Perspective. *International Review of Education*, 1985/1.

Kertesi Gábor: Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, 1995/1.

Kiss Lajos: A szegény emberek élete. II. köt. Gondolat, Budapest, 1981

Kolosi Tamás–Rudas Tamás: Empirikus problémamegoldás a szociológiában. OMIKK-TÁRKI, Budapest, 1988

Kozák Istvánné: A cigány lakosság beilleszkedése társadalmunkba. *Társadalmi Szemle*, 1982/8-9.

Kozma Tamás: Etnocentrizmus. *Educatio*, 1993/2.

Kozma Tamás: Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet. KJK, Budapest, 1985

Kozéki Béla: Motiválás és motiváció. Akadémiai, Budapest, 1980

Láng János: Lélek és Isten. Gondolat, Budapest, 1974

Lapiere, R. T.: Az attitűdök mások, mint a cselekedetek. In: *Csepeli György* (vál.): A kísérleti társadalomlélektan főárama. Gondolat, Budapest, 1981

Lawson, R. F.–Gosh, R.: Canada. In: *Education and Urban Society*, 1986/18. 449–461. old. Sage Public Inc.

Lesznyák Márta–Czachesz Erzsébet: Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. *Valóság*, 1995/11.

Lewin, K.: Csoportdinamika. KJK, Budapest, 1975

Liebkind, K.: Minority Identity. Societas Scientiarum Fennica. Helsinki, 1984

Liégeois, J. P. (ed.): Tsiganes et Voyageurs. Council for Cultural Co-operation. Strassburg, 1985

Lynch, J.: Multicultural education. Principles and practice. Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley, 1986

Luchtenberg, S: Intercultural Communicative Competence – a Challenge in Multicultural and Anti-Racist Education. *The European Journal of Intercultural Studies*, 1995/2.

Luchtenberg, S.–Nieke. W. (eds.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster, Waxmann, New York, 1994

Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Akadémiai, Budapest, 1989

Maslow, A. H.: Toward a Psychology of Being. Van Nostrand, Toronto, 1963

McInerney, D.: Multicultural Education Trends in the United Kingdom. Macarthur Institute of Higher Education. Sydney, 1986

McInerney, D.: Teacher Attitudes to Multicultural Curriculum Development. *Australian Journal of Education*, 1987/2.

Mead, G.: A pszichikum, az én és a társadalom. Gondolat, Budapest, 1973

Mead, M.: Férfi és nő. Gondolat, Budapest, 1970

Mérei Ferenc: Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken. Officina, Budapest, 1948

Mérei Ferenc: A közösségek rejtett hálózata. KJK, Budapest, 1974

Mérei Ferenc–Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat, Budapest, 1972

Mihelic, M.: Jugoslawische Jugendliche. Intraethnische Beziehungen und ethnisches Selbstbewusstsein. Deutsches Jugendinstitut, München, 1984

Mitter, W.–Swift, J. (ed.): Bericht der 11 Konferenz der Comparative Education Society in Europa. Böhlau Verlag, Köln–Wien, 1985

Myrdal, G.: Korunk kihívása: a világszegénység. Gondolat, Budapest, 1974

OECD-CERI: One school, many cultures. Paris, 1989

OECD-CERI: Education and Cultural and Linguistic Pluralism (ECALP), Synthesis of Case Studies. Effective Approaches in School (restricted), Paris, 1991

Onestini, C.: Intercultural Education within European Education Programmes. *European Journal of Intercultural Studies*, 1996/3.

Pap Mária–Szépe György (szerk. és bev.): Társadalom és nyelv. Gondolat, Budapest, 1975

Papp György (szerk.): Jelentés a magyar gyermekek helyzetéről 1990. Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, Budapest, 1990

Pinter, K.: Das Weibliche im Ethnischen. In: *Bauböck, R.–Baumgartner G.–Pinter, K.* (eds.): ...Und raus bist du! Ethnische Minderheiten in der Politik. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien, 1988

Pribersky, A.: Ön- és idegenkép. *Educatio*, 1993/2.

Réger Zita: Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 1987

Riesman, D.: A magányos tömeg. KJK, Budapest, 1983

Rogers, C. R.: Interpersonal Relationships: Year 2000. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1968/4.

Rogers, C. R.: Freedom to Learn for the 80th. Merril, Columbus, 1983

Rogers, C. R.: A Theory of therapy, personality and interpersonal relationships. McGraw-Hill, New York, 1959

Róheim Géza: A bűvös tükör. Magvető, Budapest, 1984

Rosen, H.: Multilingual Initiative. Institute of Education, London, 1988

Rosen, R.: Bürgerrechte für Sinti und Roma. Das Buch zum Rassismus in Deutschland. Zentralrat Deutscher Sinti und Roma, Heidelberg, 1987

H. Sas Judit: Nőies nők, férfias férfiak. Akadémiai, Budapest, 1984

Serpell, R.: Kultúra és viselkedés. Gondolat, Budapest, 1981

Sherif, M.–White, B. J.–Harvey, O. J.: Status in Experimentally Produced Groups. *Am. J. Sociology*, 1955/60.

Sherif, M.: A fölérendelt célok szerepe a csoportközi konfliktus enyhítésében. In: *Pataki Ferenc* (vál.): Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat, Budapest, 1976

Sherif, M.–Sherif, C. W.: Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In: *Csepeli György* (vál.): Előítéletek és csoportközi viszonyok. KJK, Budapest, 1980

Smolicz, J.: Multiculturalisme and an Overarching Framework of Values: Some Educational Responses for Ethnically Plural Societis. *European Journal for Education*, 1984/1.

Spitz, R. A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Klett, Stuttgart, 1968

Spoerl, D. T.: Some aspects of prejudice as affected by religion and education. *Journal of Soc. Psych.*, 1951/33.

Stewart, M. S.: Daltestvérek. Az oláhcigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon. T-Twins, Budapest, 1994

Stewart, M.: Játék a lovakkal avagy cigány kereskedők és a szerencse. *Kultúra és Közösség*, 1989/4.

Szabó Ildikó–Örkény Antal: A 14-15 évesek interkulturális világképe. *Régió*, 1995/4.

Szakolczai Árpád: A cigányság értékrendjének sajátosságai. *Szociológia*, 1982/4.

Szegő László (szerk.): Cigányok. Honnét jönnek, merre tartanak. *Kozmosz*, 1983

Szűcs Jenő: Gentilizmus: A barbár etnikai tudat kérdése. In: Nemzet és történelem. Gondolat, Budapest, 1984

The Swann Report. Education for All. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Group. HMSO, London, 1985. Id: pl. Acton, 1986

Tajfel, H.: Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás. In: *Csepeli György* (vál.): Előítéletek és csoportközi viszonyok. KJK, Budapest, 1980

Tomai Éva: Cigány tanulók szókincsének és szocializációs fejlettségének vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 1978/2.

Trudgill, P.: Dialektusok és szociolektusok az új Európában. *Valóság*, 1995/11.

Yates, A.: Csoportképzési eljárások az iskolában. In: *Pataki Ferenc* (vál.): Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat, Budapest, 1976

Valentine, Ch. A.: Culture and Poverty. University of Chicago Press, Chicago, 1968

Valentine, Ch. A.: Deficit, Difference and Bicultural Models of Afro-American Behaviour. *Harvard Educational Review*, 1971/41.

Várnagy Elemér: Cigány tanulók önértékelése egy igényszint-vizsgálat nyomán. *Pedagógiai Szemle*, 1977/2.

Vaskovics, L. A.–Watzinger, D.: Wohnungweltbedingungen der Sozialisation bei Unterschichtfamilien. In: *Vaskovics, L. A.* (szerk): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Enke, Stuttgart, 1982

Vörös László (szerk.): Az IQ-vita. Az örökléselvűek argumentációja. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest, 1979

Watzlawick, P.–Beavin, H.–Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien. Hans Huber, Bern, 1971

Weber, M.: Gazdaságtörténet. KJK, Budapest, 1979

Wilska-Duszynska, B.: Gondolatok az etnikai sztereotípiák természetésről. In: *Csepeli* (szerk.): Előítéletek és csoportközi viszonyok, 1980. 70.

Whiting, J. W. M.–Child, I. L.: Child training and personality. Cit: Hofstätter, P. R: Psychologie. Fischer, Frankfurt am Main, 1957

White, R.–Lippit, R. A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle társadalmi klímában. In: *Pataki Ferenc* (szerk.): Csoportlélektan, Gondolat, Budapest, 1969

Whyte J.: The development of sex stereotyped attitudes among boys and girls. In: Girls and Women in Education OECD, Paris, 1986. 175.

Zeigarnik, B.: Über das Behalten von erledigten und unerledigten Handlungen. *Psychologische Forschung*, 1927/9.

2002

A rendszerváltás óta sok elméleti koncepció született, sok gyakorlati lépés történt a cigány gyermekek és fiatalok iskolázásának támogatására. Mindennapos fordulattá vált a „másság", az „eltérő családi szocializáció", a multikulturalizmus; az oktatáspolitikában polgárjogot nyert az interkulturális nevelés.

A pedagógusnak, szociális munkásnak, szociálpolitikusnak, szociálpedagógusnak készülő hallgatók egyre több főiskolán és egyetemen vesznek részt a cigányságot ismertető kurzusokon, és szerveződnek az első romológiai/ciganológiai egyetemi és főiskolai szakok. A cigány gyermek, fiatal az iskolában és más társadalmi szervezetekben rövidesen már nem egy ismeretlen világ titokzatos tagja lesz, hanem némely tekintetben sokaktól eltérő, de megismerhető, megközelíthető fiatal ember.

A kötetben három régebbi írásunkon csak stiláris átdolgozást hajtottunk végre. Az empirikus adatokat nem lehet „felfrissíteni", ám a kibővített szakirodalmi apparátus, és a szakirodalom alapján elvégzett elemzések felhasználhatók a felsőfokú oktatásban és a tovább-képzésekben. Az egyik újabb tanulmány a multikulturális/interkulturális nevelés szakirodalmát tekinti át, a másik pedig a cigány lányok és fiúk eltérő családi nevelését és karrier-esélyeit elemzi.

A könyvet az egyetemek és főiskolák hallgatóinak és oktatóinak ajánljuk, de haszonnal olvashatják politikusok és az érdeklődő nagyközönség is.

AULA 559
http://aula.bke.hu

2980,-

9 789639 078703